

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor

(kombinace): Speciální pedagogika pro vychovatele

ŠKOLNÍ NEPROSPĚCH

THE SCHOOL DISADVANTAGE

Bakalářská práce: 08-FP-KSS-1009

Autor:

Marcela Dittrichová

Podpis:

Adresa:

Zálesní Lhota 25

514 01 JILEMNICE

Vedoucí práce: Ing. Zuzana Palounková

Konzultant: Ing. Zuzana Palounková

Počet:

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
54	9	0	7	24	10 + 1 CD

V Liberci dne: 15.04.2011

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Jméno a příjmení:

Marcela Dittrichová

Adresa:

Zálesní Lhota, 124, 514 01 - Jilemnice

Studijní program:

Speciální pedagogika

Studijní obor:

Speciální pedagogika pro vychovatele

Kód oboru:

7506R029

Název práce:

ŠKOLNÍ NEPROSPĚCH

Název práce v angličtině:

THE SCHOOL DISADVANTAGE

Vedoucí práce:

Ing. Zuzana Palounková

Termín odevzdání práce:

15. 04. 2009

Bakalářská práce musí splňovat požadavky pro udělení akademického titulu „bakalář“ (Bc.).

.....
Palouková Zuzana

vedoucí bakalářské práce

.....
M. Křivánek

děkan FP TUL

.....
Marcela Dittrichová
vedoucí katedry

Zadání převzal (student): Marcela Dittrichová

Datum: 28. 2. 2008

Podpis studenta:

Cíl práce:

Zmapování školní neúspěšnosti u žáků základních škol

Základní literatura:

HOLT, John. *Proč děti neprospívají*. 1.vyd. Praha: Strom, 1994, ISBN 80-901662- 4-5

HOLT, John. *Jak se děti učí*. 1.vyd. Praha : Strom,1995, ISBN 80-901662-7-X

KRET, Ernst. *Učíme se jinak*. 1.vyd. Praha : Portál, 1995, ISBN 80-7178-030-8

NOVOTNÁ, Marie, KREMLIČKOVÁ, Marta. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. 1. vyd. Praha: SPN, 1997, s. 116, ISBN – 80 – 95937 – 60 – 3

KUCHARSKÁ, Anna, *Specifické poruchy učení a chování, sborník*. Praha: Portál, 1997, ISSN 1211-670 X

POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 304, ISBN - 80 – 7178 – 248 – 3

SINDELAROVÁ, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení*. 2.vyd. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-431-1

ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace*.3.vyd. Praha: Portál, 2006, ISBN 80-7367-060-7

VÁGNEROVÁ, Marie. *Komplexní problematika školního neprospěchu*. 2. vyd. Liberec: TU Liberec, 1996, ISBN – 80 – 7883 – 174 – X

VOGLEROVÁ, Ursula. *Učení bez stresu*. 1.vyd. Praha:Portál, 1994, ISBN 80-7178-013-8

ZELINKOVÁ, Olga, *Poruchy učení*. 1.vyd. Praha: Portál, 1994, ISBN 80-7178-038-3

Čestné prohlášení

Název práce: Školní neprospěch
Jméno a příjmení autora: Marcela Dittrichová
Osobní číslo: P06100571

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 15.04.2011

Marcela Dittrichová

Ráda bych tímto prostřednictvím poděkovala všem, kteří mi umožnili v realizaci této bakalářské práce. Poděkování patří všem učitelům základních škol, kteří mi dali možnosti k nahlédnutí do této problematiky v jejich školách a poskytli mi také rozhovor. Poděkování patří také všem rodičům, kteří mi byli v mnohém také nápomocni, žákům za vyplnění dotazníků a také mé vedoucí bakalářské práce ing. Zuzaně Palounkové, která mi poskytla cenné rady pro možné vypracování této práce. Také bych nerada opomněla poděkovat své rodině, která mi byla a je ve všem velikou oporou.

Název bakalářské práce: Školní neprospěch

Název bakalářské práce: The school disadvantage

Název bakalářské práce: Schulmäßig Nachteil

Jméno a příjmení autora: Marcela Dittrichová

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2010 / 2011

Vedoucí bakalářské práce: Ing. Zuzana Palounková

Anotace

Bakalářská práce se zabývala školní neúspěšností u dětí běžných základních škol. Práce vycházela z potřeby zmapovat a zkvalitnit potřeby dětí, které příliš často nezažívají úspěch ve škole, a které si mnohdy své neúspěchy odnášejí s sebou do svého budoucího života. Cílem bylo zmapování příčin možného neúspěchu dětí v různých vyučovacích předmětech u dětí odlišného věku základních škol a najít tak optimální možnosti nápravy tohoto problému. Bakalářská práce byla rozdělena do dvou částí. Část první, teoretická, nastínila problematiku školní neúspěšnosti a souvislostí, které jsou s ní spojovány. Část druhá, praktická, byla zaměřena na zmapování školsky neúspěšných žáků, na „městské“ základní škole, kterou navštěvuje 270 žáků, a na venkovské základní škole, „malotřídce“, kterou navštěvuje 35 žáků. Pomocí metod rozhovoru s učiteli, rodiči žáků i žáků samotných, pomocí dotazníků pro žáky a pomocí analýzy spisové dokumentace s následným rozbořem, byl zjištěn optimální způsob podpory pro možnou nápravu tohoto problému. Zjišťování probíhalo celkem u 57 respondentů, kde probíhalo u různých pedagogů ověřování, zda je určitá podpora optimální. Za přínos práce lze považovat zjištění, že školský neúspěch lze efektivně napravovat u žáků různých věkových skupin běžné základní školy.

Klíčová slova: specifické poruchy učení, lehká mozková dysfunkce, nesoustředěnost, školní neúspěšnost, rozumové schopnosti, motivace ke školní práci

The title of the bachelor work: The school disadvantage

First and last name of the author: Marcela Dittrichová

Academic year of giving over the bachelor work: 2010 / 2011

Supervisor of the bachelor work: Ing. Zuzana Palouňková

Annotation

My bachelor thesis is concerned with the school unsuccessfulness of children from regular basic schools. The thesis comes from the need of exploring and improving the quality of needs of children who do not often pass through the school success and their future life is affected by that. The goal of this thesis is exploring the possible reasons for non-success of different aged children in different subjects at basic schools and then finding the optimum stimulation of this problem. The bachelor thesis has been formed into two parts. The first part is theoretical; and it outlines the questions of school unsuccessfulness and the connections accompanied. At the end of the paper I pointed to few stimulations accompanied. The second part is practical; and it is focused on exploring few school unsuccessful children from the town basic school which is attended by approximately 270 pupils; and the small rural primary school attended by 35 pupils. I used the methods of interviewing the teachers, children's parents and children themselves; analysis of record documents; and questioners for pupils. The optimal way of stimulation and the possible reformation of this problem were found by means of above mentioned methods. The exploring proceeded with 57 respondents. I discussed the opinions about the optimal stimulation with different educators. It is possible to reduce the school unsuccessfulness effectively no matter how old are the pupils of regular basic schools. Finding this out may be considered as a benefit of this thesis.

Key Words: specific learning disorders, mild brain dysfunction, motivation, lack of concentration, sense abilities, unsuccessfulness

Titel der Bakkalaureatabeit: Schulmäßig Nachteil

Vorname und Name des Autors: Marcela Dittrichová

Akademisches Jahr der Arbeitsablieferung: 2010 / 2011

Bakkalaureatarbeitsleiter: Ing. Zuzana Palounková

Annotation

In dieser Abschlussarbeit befasste ich mich mit schulischer Erfolglosigkeit bei Kindern gewöhnlicher Grundschulen. Die Arbeit ging vom Bedarf aus, die Bedürfnisse von Kindern zu kartieren und zu verbessern, die oft keinen Erfolg in der Schule erleben und die ihre Misserfolge oft in ihr Zukunftsleben mit sich tragen. Das Ziel war es die Ursachen der möglichen Misserfolge bei Kindern in verschiedenen Unterrichtsfächern und verschiedenen Grundschulalters zu kartieren, um somit optimale Möglichkeiten für die Stimulierung dieses Problems zu finden. Die Abschlussarbeit ist in zwei Teile geteilt. Der erste – theoretische Teil deutet die Problematik des schulischen Misserfolgs und seine Zusammenhänge an. Im Abschluss dieses Teiles wies ich auf einige damit eng verbundene Stimulierungen hin. Der zweite – praktische Teil konzentriert sich auf die Kartierung einiger schulisch erfolglosen Schüler, und zwar aus einer „städtischen“ Grundschule, die im Durchschnitt ca. 270 Schüler besuchen und aus einer dörflichen Grundschule, wo mehrere Klassenstufen in einer Klasse von 57 Schülern unterrichtet werden. Durch die Methode von Gesprächen mit Lehrern, Eltern der Schüler und den Schülern selbst, mittels einer Aktenvermerksanalyse mit anschließender Auswertung und mit Hilfe von Fragebögen für die Schüler wurde ein optimale Methode von Stimulierung für eine mögliche Bewältigung dieses Problems festgestellt. Man betrachte als Beitrag dieser Arbeit die Erkenntnis, dass der schulische Misserfolg bei Schülern verschiedener Altersgruppen gewöhnlicher Grundschulen effektiv behoben.

Schlüsselwörter: spezifische werden kann. Lernstörungen, leichte Gehirnfunktionsstörung, Motivation, Konzentrationsstörung, Sinnsfähigkeiten, Misserfolg

1	ÚVOD	9
2	TEORETICKÉ ZPRACOVÁNÍ PROBLÉMU	11
2.1	ŠKOLNÍ NEPROSPĚCH	11
2.2	SNÍŽENÁ ÚROVEŇ ROZUMOVÝCH SCHOPNOSTÍ	12
2.3	NEROVNOMĚRNÉ NADÁNÍ	13
2.3.1	Specifické poruchy učení	13
2.3.2	Reedukace specifických poruch učení	16
2.3.3	Psychosociální postavení dětí se specifickými poruchami učení	17
2.4	DALŠÍ OKOLNOSTI VEDOUcí KE ŠKOLNíMU NEPROSPĚCHU	18
2.4.1	Lehká mozková dysfunkce a její vztah ke školní neúspěšnosti	18
2.4.2	Další vlivy nepříznivě ovlivňující školní výkon	21
2.4.3	Slabá motivace, předpoklad neúspěchu ve školní práci	22
3	PRAKTICKÁ ČÁST	23
3.1	CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI	23
3.1.1	Předpoklady bakalářské práce	23
3.1.2	Použité metody v bakalářské práci	24
3.1.3	Popis zkoumaných respondentů a průběh průzkumu	25
3.2	VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE	26
3.2.1	Postoje pedagogů ke školnímu neprospěchu	26
3.2.2	Školní neúspěšnost na základních školách	28
3.2.3	Motivace žáků ke školní práci	33
3.2.4	Kazuistika žáka s LMD	38

3.2.5	Výsledky z kazuistiky chlapce s diagnózou	44
3.3	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ PRAKTICKÉ ČÁSTI	46
4	ZÁVĚR	48
5	NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ	49
6	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	52
7	SEZNAM PŘÍLOH	54

1 Úvod

Žijeme v moderní uspěchané době. Každý z nás přitom alespoň ve skrytu duše touží po určitém společenském uznání a úspěchu, který se týká nás dospělých a to v osobním životě, ve svém zaměstnání nebo našich dětí, ve své škole.

Není to vždy snadné, všichni se ve svém životě občas setkáváme s různými překážkami či neúspěchem, které chtě nechtě musíme nějakým způsobem překonat. My, dospělí jedinci, však máme spoustu možností se s takovými situacemi vyrovnávat, ovšem naše děti k tomu, aby své nepřekonatelné překážky dokázaly zdolávat, potřebují právě pomoc nás dospělých, a to jak rodičů, tak učitelů.

Jako téma pro bakalářskou práci byla vybrána problematika školní neúspěšnosti u dětí běžných základních škol. Zabývání se příčinou, projevy a důvody týkající se často tohoto problému, vedlo autorku k zamyšlení se nad tímto problémem a k jistému průzkumu tohoto problému. Děti, kterým je třeba pomoci zdolávat určité překážky, děti, které mají problém se školním neprospěchem a to z mnoha důvodů. Tato práce se pokouší blíže specifikovat daný problém. Práce má za úkol provést průzkum školní neúspěšnosti a jeho zmapování na základních školách a také nalézt optimální nápravu tohoto problému.

Při psaní bakalářské práce bylo využito patnáctileté praxe autorky v pozici učitelky a to v několika základních školách, kde byla spousta možností se s tímto problémem setkávat. Jednalo se o žáky základní školy ve městě a o žáky venkovské malotřídní školy, kam dochází pouze žáci prvního stupně základní školy.

Bylo mnoho příležitostí sledovat žáky s tímto problémem. Vidět možnou snahu učitelů pomoci těmto žákům, také sledovat různé reakce rodičů těchto žáků, kterých se daný problém týkal. Na tento závažný problém bylo pohlíženo jak očima učitele, tak očima matky.

Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoreticky zpracovaná část je v úzké souvislosti s praktickou částí.

V teoretické části jsou vysvětleny pomocí odborné literatury jednotlivé příčiny školního neprospěchu a jejich projevy.

Protože je těchto příčin, které vedou ke školnímu neprospěchu mnoho, byly zde popsány základní příčiny. V praktické části byla snaha nalézt odpověď na otázku: „Proč je v základních školách spousta žáků školsky neúspěšných, když se zdá být velikou snahou všech zúčastněných vyřešit tento závažný problém?“

V praktické části byla tedy snaha zmapovat školní neúspěšnost u žáků různého věku, prvního a druhého stupně základní školy, u žáků ze dvou konkrétních základních škol.

Bylo pohlíženo na jisté rozdíly v různém prostředí dvou odlišných škol, na přístup učitelů k těmto žákům, ale také na určité shody v názorech učitelů k problému školní neúspěšnosti u jednotlivých žáků v těchto základních školách.

Zájmem byli školsky neúspěšní žáci, u kterých jsou problémy odlišného rázu, jejich případné různé diagnózy, které se staly častými příčinami školní neúspěšnosti. Snahou bylo zjistit počet těchto žáků v jednotlivých školách a řešení této problematiky v jednotlivých školách a také prozatímní dopady na utváření osobnosti u těchto dětí.

Bylo prováděno zjišťování názorů na toto téma u mnohých učitelů, kteří denně pracují s těmito žáky, a kteří mají možnost tyto problémy přesně analyzovat a zabývat se možnými nápravami jednotlivých problémů školní neúspěšnosti ve svých školách.

2 TEORETICKÉ ZPRACOVÁNÍ PROBLÉMU

V této části byla nalezena různá vysvětlení pomocí informačních zdrojů odborné literatury, které úzce souvisí s problematikou školní neúspěšnosti. Následně bylo provedeno stručné teoretické rozpracování.

Problematika školního selhávání anebo také školního neprospěchu je vysoce komplexní a mnohostranná a proto je vždy velmi důležité uvážit veškeré okolnosti. Záměrně je zde pohlíženo na místo konání, kde běžně ke vzdělávání dochází.

V současné interpretaci základních pedagogických pojmů se termín vzdělávání označuje pro osvojování soustavy vědomostí, dovedností a návyků, a také každé záměrné působení na člověka, které rozvíjí jeho duševní i fyzické schopnosti. Výchova tak představuje pouze záměrné ovlivňování chování člověka (Švarcová, 2006, s. 26).

2.1 Školní neprospěch

Škola je místo, kde dochází k výchově a vzdělání každého člověka. Místo, kde se dítě učí a kde se hodnotí jeho výkon, místo socializace a sociálního kontaktu, místo, kde se ukazuje dětská samostatnost a mimo jiné také místo konfrontace hodnotového systému rodiny a společnosti.

Škola je místo, kde děti tráví velikou spoustu času svého nádherného dětství. Právě ve škole, kde se hodnotí výkon každého žáka, často dochází u spousty dětí k určitému zklamání. Možná se na tomto zklamání podílíme jak my učitelé, tak i ostatní dospělí. Obě strany neustále apelují na děti, pokud si myslí, že se vůbec neučí. V dnešní uspěchané době si často ani neuvědomujeme různé aspekty, které jsou při výuce dětí velmi důležité. Názor Johna Holta (1995, s. 167), který autor ve své publikaci uvádí a který je zde uveden, může vést k zamyšlení spousty nás dospělých. Autor zde uvádí, že je třeba si uvědomit, že děti se učí samostatně a ne ve skupinách, učí se ze zájmu a zvědavosti, ne proto, aby udělaly radost nebo uklidnily dospělého, který má nad nimi moc. Měly by mít samy kontrolu nad tím, co se chtějí učit a jak se to chtějí učit. Dítě by mělo mít svobodu zkoumat a nacházet smysl této kultury svým vlastním způsobem.

To, co však dětem a všem lidem kolem nich zasvěcených znepríjemňuje krásné chvíle jejich života, je školní neprospěch, který má často negativní dopady v utváření celé osobnosti člověka.

Ve své publikaci Vágnerová (1996, s. 5) uvádí, že školní neprospěch lze hodnotit jako poruchu adaptace v oblasti školního výkonu, který může souviset s vlastnostmi somatickými, psychickými, vrozenými i získanými, s jejich vzájemnou interakcí.

Příčiny školního selhání mají základní kategorie, kterými jak uvádí Vágnerová (1996, s. 5), podle Matějčka (1988) jsou:

- snížená úroveň rozumových schopností
- nerovnoměrné nadání
- jiné okolnosti, které ovlivňují výkon dítěte (vývojové změny, somatický stav dítěte, psychický stav dítěte, sociální vlivy)

2.2 Snížená úroveň rozumových schopností

Každý z nás disponuje určitými schopnostmi, které jsou závislé na jisté vývojové úrovni každého člověka. Je to inteligence, která je složena velkou řadou dílčích funkcí a skládá se z jednotlivých složek, jakými jsou: paměť, představivost, prostorová orientace, přesnost, diferenciovanost vnímání, slovní pohotovost, schopnost chápání logických vztahů atd. Vágnerová (1996, s. 7) uvádí, že rozumové schopnosti se rozvíjí základem vrozených dispozic, působením vnějšího prostředí a specificky vlivem výchovy.

Vždy je velmi důležité zjistit úroveň inteligence neprospívajícího dítěte, například vyšetřením v pedagogicko – psychologické poradně a výsledek vyšetření porovnat se školním prospěchem tohoto dítěte.

Je nutné brát na zřetel fakta, která o dítěti leccos vypovídají a to například: jeho prostředí, ve kterém vyrůstá, prospěch od počátku školní docházky, hodnocení jeho rodiči ve spolupráci s učitelem.

Sníženou úroveň rozumových schopností rozumíme subnormální inteligenci, která zahrnuje pásmo IQ 70-85. Objevují se zde u dětí nedostatky v oblasti abstraktního myšlení, při řešení různých úkolů, tyto děti trpí jistou stereotypií a preferují mechanickou práci. Jsou znevýhodněny svým pomalejším chápáním.

Dále se sem zařazují děti podprůměrné, jejichž schopnosti se pohybují zhruba v pásmu IQ 85-90, tyto děti mívají problémy se zvládnutím učiva zvláště ve vyšších ročnících, školní práce je pro ně velikou zátěží, může zvyšovat potíže u takového dítěte a to například v jeho chování, nebo jisté neurotické potíže. Tyto podprůměrné děti, jak uvádí Vágnerová (1996, s. 8), nemohou dobře prospívat na běžné škole bez úplné pomoci dospělého a spolupráce s rodinou. Podprůměrné dítě neučiníme nadanějším, ale je možné ho naučit využívat svých schopností, více ho motivovat a vyzdvihovat jeho jiné schopnosti, například šikovnost či pracovitost.

2.3 Nerovnoměrné nadání

2.3.1 Specifické poruchy učení

Dále jak Vágnerová (1996, s. 9) uvádí, příčinou školního neprospěchu je nerovnoměrné nadání. Každý jedinec má jiné složení individuálních schopností a jistých předpokladů pro školní práci, které se mnohdy projevují jen malým rozdílem ve známkách v jednotlivých předmětech. Pokud jsou však jisté schopnosti značně nevyrovnané, dochází tak k větším obtížím, které se projeví u žáka rozdílem 3-4 stupňů mezi známkami z různých předmětů.

Příčiny takových potíží vedou ke vzniku specifických poruch učení, které mohou být dány geneticky či ve spojitosti s drobným poškozením centrální nervové soustavy.

Specifické poruchy učení, znamenají souhrnné označení různorodé skupiny poruch, projevujících se zřetelnými obtížemi při nabývání takových dovedností jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování či počítání.

Vznikají na podkladě nerovnoměrného vyžívání centrálního nervového systému, mohou být i geneticky podmíněny, nebo mohou vznikat na podkladě organicity, případně může být jejich etiologie neznámého původu (Tomická, 2002, s. 7).

Specifické poruchy učení velmi výrazně nepříznivě ovlivňují vzdělávací i osobnostní rozvoj dětí ve školním věku, mají vliv také na jejich celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti. Jejich rozličná etiologie mimointelektového charakteru negativně ovlivňuje rozvoj kognitivních a intelektových funkcí těchto dětí (Pokorná, 2000, s. 212).

Specifické poruchy učení nejsou primárně spojeny se smyslovými handicapy a se snížením nebo opožděním rozumového vývoje.

To, co by mělo učitele upozornit na možný výskyt poruchy učení u žáka, je výrazný rozdíl mezi výkonem v jednotlivých druzích činností. Všude, kde se takové rozpory objeví, lze předpokládat, že potíže nejsou způsobeny chybějícími schopnostmi.

Tyto poruchy učení se projevují a diagnostikují většinou až po nástupu do školy, v souvislosti se školní zátěží provázejí žáka po celou dobu školního vzdělávání.

V naší populaci je těmito poruchami učení znevýhodněna přibližně 4 % žáků, z nichž přibližně 95 % připadá na dyslexii (Novotná, Kremličková, 1997, s. 30).

Rozdělení specifických poruch učení

Nejčastěji vyskytující se porucha je dyslexie.

Dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst běžně používanými výukovými metodami. Žák má oproti jiným dětem narušené vnímání písmen a prostoru. Důsledkem toho nerozeznává slabiky slov, dělá zásadní chyby v mluveném i psaném projevu, opoždí se v úrovni čtenářských dovedností.

Žák zaměňuje zrcadlově podobná písmena (např. b-d, p-d, p-b, n-u). Nerozeznává také písmena tvarově blízká (např. m-n, k-h) a písmena zvukově podobná (v-f, h-ch, t-d, s-z). Dopouští se chyb jak při čtení, tak při psaní. Žák druhého a třetího ročníku nezná spolehlivě všechna písmena abecedy, nejistě slabikuje, neumí spojovat písmena ve smysluplná slova. Přehazuje písmena a slabiky ve slovech, vymýšlí si slova, jen odhaduje slova podle možného textu. Těžko skládá slova ze slabik, nezvládá jejich rozdělování, má potíže číst víceslabičná slova. Nespolehlivě a náhodně rozlišuje měkké a tvrdé slabiky. Nerozlišuje krátké a dlouhé samohlásky, chybí v umístění interpunkčních znamének týkajících se hlavně háčeků a syrek. Má problémy s chápáním dlouhých a složených slov nebo souslovím. Chybí poté i při přepisu, přičemž nevnímá chyby, jichž se dopustil a není schopen si je opravit.

Další poruchou je dysgrafie.

Dysgrafie se projevuje výraznými obtížemi v osvojování psaní, například při učení se tvarům jednotlivých písmen, nebo celkovou nápadnou formální neobratností písemného projevu. Hlavní projevy jsou shodné s dyslexií, mají však písemnou podobu.

Projevuje se také záměnou písmen, která si jsou vizuálně podobná (např. m-n, r-e, u-n atd.) či zrcadlovou záměnou písmen ve slově (např. spal-psal), vynecháváním částí slov, písmen, chybami v psaní interpunkčních znamének atd. Také vynecháváním krátkých slov,

předložek, spojek, žák není schopen odhalit ani opravit. Bývá zde neúpravné, mnohdy nečitelné písmo, které často není drženo v řádku.

Dalším problémem specifických poruch učení je dysortografie.

Při dysortografii se jedná o nápadné, často nesmyslné pravopisné chyby, které plynou z neschopnosti aplikovat i dobře osvojená pravopisná pravidla, v důsledku oslabení příslušných funkcí (např. oslabení sluchového vnímání). Tato porucha posiluje rozpor mezi mluvenou a psanou formou projevu žáka. Projevy se netýkají celé gramatiky, například dochází k nerozeznávání sykavek, obtíže jsou často spojeny se specifickými artikulačními nápadnostmi. Nedodržování délky samohlásek, chyby při psaní i-y, nerozeznávání hranic mezi slovy, přidávání písmen do slov. Častá je také neschopnost psát slova bez zkomolení, časté přesmyky a různé záměny písmen ve slovech.

Další poruchou je dyskalkulie.

Dyskalkulie či „specifická porucha počítání“, je narušení schopnosti operovat s číselnými symboly. Nejedná se zde o neschopnost počítat, jde většinou o sníženou schopnost orientovat se v písemné a symbolické podobě matematických úkonů.

Projevy týkající se této poruchy jsou různé. Jsou s nimi spojeny obtíže s orientací v číselné řadě, záměna pořadí čísel, problémy v prostorové orientaci a mnoho dalších projevů. Neschopnost provádět různé matematické operace, neschopnost čtení a psaní čísel a početních symbolů (Vágnerová, 1996, s. 12). Jak upozorňuje Zelinková (1994, s. 21), je třeba brát v úvahu, že ne každé pomalé čtení je dyslexie a ne každé obtíže v matematice jsou dyskalkulie. Je nutné brát v úvahu individuální tempo dozrávání dětí i učení se novým poznatkům. Přestože se při osvojování uvedených dovedností poruchy projevují nejvýrazněji, lze je sledovat i v mnoha dalších dovednostech a schopnostech.

Dále uvádí Novotná a Kremličková (1997), mezi specifické poruchy učení patří také další poruchy.

Dysmuzie, ta je označována jako nedostatek smyslu pro hudbu a rytmus, je to totální nedostatek hudebního smyslu a to takový, že dítě hudbu nechápe, nedokáže ji identifikovat, reprodukovat, nemá o ni zájem, ani si ji nepamatuje.

Dyspraxie, ta znamená vývojovou poruchu motorických funkcí. Dvořák (2001, s. 53) uvádí, že se zde jedná o vývojovou odchylku hybnosti, motoriky, dětskou neobratnost či snížení schopnosti vykonávat složitější úkony.

Dyspinxie, podle Novotné a Kremličkové (1997, s. 33), znamená přesnou obdobu dysmuzie, vztahuje se však k motorickým dovednostem, k možnosti a kvalitě výtvarného projevu žáka.

2.3.2 Reeducace specifických poruch učení

Ve speciální pedagogice rozumíme reedukací specifických poruch učení, nápravu těchto obtíží. Překonání specifických poruch učení vyžaduje i specifické způsoby nápravy (Pokorná, 2000).

Zásady pro nápravu specifických poruch učení:

Prvním předpokladem by mělo být zaměření terapie na specifika jednotlivého případu, jde zde o vnitřní i vnější podmínky pro nápravu, které je nutné respektovat. Vnitřními podmínkami rozumíme schopnost koncentrace dítěte, jeho intelekt, volní vlastnosti i motivaci k práci. Vnějšími podmínkami jsou prestiž vzdělání v rodině, podpora rodičů, učitelů, okolí. Je důležité psychologicky analyzovat celkovou situaci dítěte, jde o vztah dítěte k učení, který je často negativně ovlivněn dlouhodobými neúspěchy.

Další zásadou úspěšné nápravy je co nejpřesnější diagnostika obtíží dítěte, aby se mohla na ni soustředit náprava. Po stanovení diagnózy obtíží musíme zvolit postup s metodikou, jakou nápravu začneme. Je důležité stanovit obtížnost jednotlivých úkolů. Důležitou zásadou je také, aby dítě zažilo úspěch již při první návštěvě v poradně, nebo při první nápravné hodině ve škole a to právě v té činnosti, kde selhávalo.

Zážitek z úspěchu je nejsilnější motivační impuls, tím dítě prožívá svou vnitřní zkušenost, s níž se identifikuje. Účelné je, aby tomuto úspěchu byl přítomen i jeden z rodičů, ti pak jsou do celého dění společným zážitkem úspěchu vtaženi a není je poté nutné k pomoci při nápravě přesvědčovat.

Častého prožívání úspěchu můžeme dosáhnout tehdy, když při nápravě postupujeme po malých krocích. Další zásadou strategie je pracovat pravidelně, pokud možno denně. Měli bychom dítěti vytvořit takové podmínky, aby cvičení provádělo s porozuměním, aby docházelo k znovu vybavování a znovu uvědomování nacvičovaného jevu. Dbáme na to, aby dítě pracovalo aktivně, uvědoměle, aby se dokonale soustředilo. Rodiče nebo terapeut by měli s dítětem provádět v klidné atmosféře desetiminutová cvičení na koncentraci pozornosti. Náprava obvykle vyžaduje dlouhodobý nácvik. Aby byla náprava úspěšná, musíme určitou schopnost, kterou u dítěte rozvíjíme cvičit tak dlouho, dokud není zautomatizována.

Používáme nejpřirozenější metody a techniky, které budou respektovat situaci, v níž se má dítě osvědčit. Vše co má dítě pochopit a co mu předkládáme, musí mít strukturu, aby dítě pochopilo určité souvislosti mezi jednotlivými gramatickými jevy, matematickými postupy či informacemi v ostatních předmětech (Pokorná, 2000).

Oblasti nápravy

Při nápravě se zaměřujeme na rozvoj poznávacích funkcí, jako je sluchová diferenciací řeči, nácvikem analýza a syntéza řeči, rozlišování měkkých a tvrdých slabik (di, ti, ni, dy, ty, ny). Provádíme sluchovou diferenciaci samohlásky, nacvičujeme zrakovou percepci tvarů (rozlišením figury a pozadí), rozvíjíme prostorovou orientaci (pomocí různých konstruktivních her), provádíme nácvik sekvencí, posloupnosti (pexesa, nacvičování řady čísel), nacvičujeme koncentraci pozornosti, paměť. Rozvíjíme pohotovost mluvidel, slovní zásobu, atd.

Pedagog může využít různých technik nácviku čtení. Provádíme například čtení s okénkem, rychlost pohybu okénka přizpůsobíme čtenářským možnostem dítěte.

Také nácvik psaní, kde jednou z možností je obkreslování předlohy a poté napodobování.

Nácvikem matematických dovedností se zaměřujeme na rozvoj prostorové a seriální orientace, dále rozvíjíme představu určitého množství prvků, vytváříme u dítěte i představu početních řad (pomůcek je celá řada, např. kartičky, knoflíky, atd.) (Pokorná, 2000, s. 240).

2.3.3 Psychosociální postavení dětí se specifickými poruchami učení

Pokorná (2000) uvádí psychosociální postavení dětí se specifickými poruchami učení takto:

Situace v rodině je taková, že děti se specifickými poruchami učení oproti dětem bez těchto obtíží, jsou méně rády doma, bývají častěji tělesně trestány, častěji se doma vztekají a odporují rodičům, velmi často jsou označovány jako líné, mají méně času na hraní. Rodiče jsou mnohem více nespokojeni se školními výkony dětí, vyjadřují strach, obavy a rezignaci vzhledem k další školní kariéře svých dětí a jejich profesnímu uplatnění.

Postoj spolužáků k těmto dětem je takový, že děti se specifickými poruchami učení bývají terčem posměchu. Často se tyto děti cítí osamoceny, špatně navazují pozitivní vztah

k některému ze spolužáků, domnívají se, že mají málo přátel a mnoho nepřátel, z toho plynou také problémy s chováním.

Z pohledu učitelů děti s dyslexií bývají hodnoceny jako málo nadané, neumějí se vyjadřovat, těžce chápou a pomalu myslí, projevují málo zájmu o školní práci a jsou bez fantazie. Děti s dyslexií zdůrazňují u svých učitelů netrpělivost a jsou přesvědčeny, že ostatním dětem učitelé nadřezují. Jim mnohdy učitelé nedůvěřují a málokdy s nimi navazují kontakt.

Dyslektické děti bývají o sobě přesvědčeny, že mají smůlu větší než jejich spolužáci. Lehce se unaví a jsou častěji smutné. Nejtíže nesou tresty rodičů. Školní úkoly jim připadají těžké, těžce se přizpůsobují škole. Na rozdíl od rodičů a učitelů si o sobě nemyslí, že jsou líné a nezpůsobilé. Přiznávají, že se lehce rozzlobí, že se vztekají a s druhými dětmi nevycházejí vždycky dobře. Nepříznivě hodnotí své výkony a své vědomosti (Pokorná, 2000, s. 119).

2.4 Další okolnosti vedoucí ke školnímu neprospěchu

Jak uvádí Vágnerová (1996), vždy se mezi neprospívajícími žáky najde určité procento těch, kteří mají nadání přibližně normální, ale své schopnosti z nejrůznějších důvodů ve školní práci neuplatní. Je třeba vzít v úvahu to, že u některých školsky neúspěšných žáků může být duševní vývoj lehce opožděn a ačkoliv to samo o sobě nemusí být příčinou školního neúspěchu, tak pokud se v takovém případě přidruží další nedostatky například v somatickém stavu či psychickém stavu dítěte, v komplikované dynamice zrání či v méně kvalitním rodinném prostředí a jinými okolnostmi, může být také tímto následkem školní selhání.

2.4.1 Lehká mozková dysfunkce a její vztah ke školní neúspěšnosti

Mezi žáky navštěvující běžné základní školy, patří také například ti, kteří měli diagnostikovanou lehkou mozkovou dysfunkci (dále jen LMD).

Tato dysfunkce je definována dle Dvořáka (2001, s. 53) jako syndrom rozmanitě etiologických, časných patologicko-anatomických poruch, které postihly mozek dítěte v jeho vývoji, nejčastěji v období perinatálním. Jde o psychické poruchy na základě drobných

difúzních lézí mozkové tkáně, inteligence není postižena, ale jedinci se vyznačují různorodou symptomatikou, nejčastěji hyperaktivitou, poruchami pozornosti, impulzivitou, percepčně-motorickou narušeností, emoční labilitou, celkovým koordinačním deficitem, poruchami paměti a myšlení, specifickými poruchami učení, poruchami řeči a slyšení atd.

LMD je tedy označována za percepčně – motorickou poruchu, která je způsobena nezralostí nervové soustavy. Jak uvádí Pešatová (2003, s. 53) v šedesátých letech byl tento syndrom mnohdy spojován se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností, které souvisejí s dysfunkcemi převodu mezi hemisférami, a proto se zavádí tento pojem lehká mozková dysfunkce (LMD) nebo minimální mozková dysfunkce (MMD).

Dále Pešatová (2003) uvádí, že v sedmdesátých a osmdesátých letech byl kladen důraz na nejrušivější symptom neklid. Diagnóza zněla hyperkinetický syndrom. V osmdesátých letech byly zavedeny pojmy ADD (porucha pozornosti) ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou). Ke vzniku drobného cerebrálního poškození dochází již v perinatálním období, v době před porodem, během porodu a po porodu.

V odborné literatuře dle Sováka (1974, s. 326) jsou uvedeny tyto okolnosti: Příčiny perinatálního poškození jsou například: infekční nemoci matky, inkompatibilní RH – faktor, krvácení v těhotenství, nepříznivé okolnosti způsobující předčasný porod (např. kouření matky), předporodní meningitida matky, endokrinní obtíže matky, závislost na lécích, alkoholismus matky. Nejdůležitější roli hraje nedostatečný přísun kyslíku k plodu, který umožňuje látkovou přeměnu.

Příčiny perinatálního poškození jsou: přímá poranění, například pohmoždění hlavy použitím vysokých kleští, které mají umožnit porod při úzkých porodních cestách, intoxikace plodu novorozeneckou žloutenkou nebo vlivem léků proti porodním bolestem. Opět může docházet k nedostatečnému přísunu kyslíku při protahovaném porodu (např. následkem abnormální polohy plodu), nebo naopak při překotném porodu, při komplikacích s pupeční šňůrou, při vdechnutí plodové vody, asfyxie (nedostatečném okysličování mozku, při opožděném vyvolání funkce dýchání) apod.

Příčiny postnatálního poškození jsou: střevní obtíže, výrazné nedostatky v přijímání potravy, které mohou vyvolat nedostatek kyslíku v krvi a druhotné poškození centrální nervové soustavy. Stejně tak každé infekční onemocnění, které dítě prodělá do druhého roku svého věku, především pokud je spojeno s horečkou (spála, záškrt, černý kašel, chřipka, zánět středního ucha, zápal plic, střevní infekce), zvláště pak meningitida, encefalitida a záchvaty křečí, často tzv. febrilní křeče.

Příznaky lehké mozkové dysfunkce

Dle Novotné a Kremličkové (1997, s. 29), příznaky se projevují v oblasti citové, motorické a poznávací (výpadky některých schopností, nevyrovnanost ve výkonu atd.). Celková úroveň inteligence bývá zásadně nedotčena, LMD se pojí s mírně podprůměrnou stejně jako s průměrnou a nadprůměrnou inteligencí žáka. Jen zřídka je LMD spojena s těžší mentální či smyslovou poruchou. Je nejčastější příčinou výchovných a zprostředkovaně i vzdělávacích obtíží v mladším školním věku. S dospíváním tyto obtíže odeznívají.

Pro charakteristiku LMD se uvádí až sto hlavních příznaků, které jsou ve svém souhrnu často protikladné. Jak uvádí Novotná a Kremličková (1997, s. 29) dle autorů Dittricha (1992) a Černé (1992), ty nejpodstatnější lze shrnout do deseti oblastí:

Poruchy pozornosti a soustředěnosti (omezená kvalita pozornosti, žák podléhá každému rušivému jevu, soustředí se s velkou námahou a pouze na krátkou dobu, soustředění jej velmi unavuje a vyčerpává).

Hyperaktivita (motorický neklid, hravost, živost, nevládnutelná divokost, neustálý pohyb rukama, třesy nohou, okusování předmětů). Výjimečně se LMD projevuje pravým opakem, výraznou hypoaktivitou, jež je spojena s enormě pomalým životním tempem, s pomalými reakcemi, toporností v projevech.

Emoční labilita (výrazné výkyvy nálad bez zřetelného důvodu, nedostatečná sebekontrola, nevládnutí norem chování, výrazná dráždivost, chování bez zábran).

Percepční poruchy (nedostatky ve zrakovém, sluchovém a hmatovém vnímání, chyby ve vnímání pohybu).

Poruchy motorické koordinace (závažné nedostatky v jemné motorice, v koordinaci oka a ruky s důsledky pro kvalitu psaní, kreslení a jemné motoriky prstů vůbec, poruchy „šikovnosti“, neschopnost klidné chůze – žák při chůzi poskakuje a vykonává množství neužitečných pohybů, jimiž dospěle dráždí).

Poruchy učení (neschopnost zvládnout běžnými pedagogickými prostředky osvojení základních dovedností číst, psát, počítat atd., i když je inteligence neporušená).

Poruchy myšlení, řeči a paměti (nedostatek abstrakce, nesouvislost v myšlení, vady výslovnosti, artikulační neobratnosti, komolení slov a souhláskových skupin).

Neurologické potíže a abnormality (neobratnost, šilhavost, leváctví).

Zvláštnosti v sociálním chování (neschopnost dodržovat základní společenské normy – nevládnutí vykáni, formálního kontaktu s dospělými, snaha vlichotit se, lehkovážnost).

Výrazná nerovnoměrnost ve výkonnosti a nevyváženost reakcí. Žák s touto charakteristikou představuje velký nárok na profesionalitu učitele. Je nezbytné správně diagnostikovat situaci žáka tak, aby nebylo specifické chování zaměněno za vzdorovitost, vzpurnost, aby žák nebyl obviněn ze schválností a aby vzdělávací potíže, které se k obrazu LMD přidávají, nebyly považovány za nedostatek schopností a za nedostatek inteligence. Žák s LMD není hloupý provokatér určený do zvláštní školy nebo do výchovného ústavu (Vágnerová, 1996, s. 13).

2.4.2 Další vlivy nepříznivě ovlivňující školní výkon

Jako počáteční obtíže, které se projevují v období nástupu do školy, jsou obtíže podmíněné vývojovými změnami, s čímž souvisí školní zralost dítěte. Znamená to tedy, že s vývojovými výkyvy tato fáze závisí především na zrání organismu dítěte, a to především centrální nervové soustavy.

Zralost se projevuje v psychické oblasti v různých složkách:

V poznávacích funkcích - v oblasti smyslového vnímání, v oblasti myšlení, důležitá je úroveň pozornosti.

V motivačně regulačním systému, který ovlivňuje emocionální regulaci.

V sociální zralosti, kdy je dítě připraveno přijmout roli žáka, akceptuje autoritu učitele, získává ve třídě jistý status. Pokud není dítě pro školní docházku zralé, dochází u něho k počátečnímu školnímu neúspěchu, který může ohrozit další vývoj dítěte a jeho postoj ke školnímu vzdělávání.

Dalším vlivem nepříznivě ovlivňujícím školní prospěch bývají pubertální výkyvy. Ty bývají spojovány s důsledkem biologického zrání a související změnou organismu, nebo souvisí se změnou hodnotového systému, kolísáním vlastního sebevědomí a sebehodnocení, což jsou psychosociálně podmíněné změny.

Příčinami, které také nepříznivě ovlivňují školní vývoj dítěte, bývají mimo jiné obtíže dané somatickým stavem dítěte, například: chronická onemocnění, celková tělesná slabost, různá akutní onemocnění či častá nemocnost, nerozpoznané smyslové vady, nedostatky senzomotorických dovedností daných nevyhraněnou lateralitou.

Školní výkon závisí také na mimointelektových psychických vlastnostech a psychických stavech jedinců, na aktuálním psychickém ladění a na vlastnosti osobnosti jedince.

K dalším stimulům, které ovlivňují školní výkon jedince, patří sociální vlivy a to rozpor mezi hodnotovým systémem rodiny a školy, individuální vztah rodiny k jedinci a jeho očekávání od něho, nepříznivě působí nezáměr rodičů a také lhostejnost, výchovná zanedbanost, u učitele individuální postoj k jistému jedinci, sociální status a role jedince ve třídě, v neposlední řadě také školní třída, která má určité klima (Vágnerová, 1996, s. 26 - 29).

2.4.3 Slabá motivace, předpoklad neúspěchu ve školní práci

Motivace je v psychologii pojem, který není jednotně vymezován. Jedním z mnoha velmi důležitých faktorů pro úspěšné zvládnutí školní práce je právě motivace žáků. Motivace, laicky znamená jistý důvod, který vede každého člověka k určité činnosti.

Často je chápána jako dynamický aktivizující proces, který určuje směr, intenzitu a dobu trvání aktivity. Je základem dynamiky osobnosti a lidských činností (Švingalová, 2002, s. 60).

Základní jednotkou motivace je motiv. Tím je vnější nebo vnitřní pohnutka, popud k činnosti, aktivizující činnost, řídí ji a udržuje. Jak uvádí Vágnerová (1996, s. 20 - 22), motivace ke školní práci však úzce souvisí s emočním stavem aktuálního psychického ladění každého jedince a charakteristickými vlastnostmi osobnosti.

Řadu motivů, které mají význam pro školní úspěšnost, shrnula do dvou kategorií:

1. Motivace k učení je dána kognitivními potřebami- potřeba poznávat, získávat informace, zkušenosti a dovednosti.
2. Motivace k úspěšnému plnění školních povinností- úspěchem získáváme vyšší sociální status, zařazení do skupiny, potvrzení vyrovnat se ostatním.

Motivace ke školní práci však není zaměřena na samotný proces učení, ale na výsledek učení. Motivace ke školní práci má mnoho dimenzí a souvisí s různými faktory, jakým je například rodina. Také postoj ke škole a k samotnému učení bývá dán hodnotovým systémem jedince, který si můžeme přinášet ze své rodiny či od svých vrstevníků. Významnou roli zde hraje také vlastní hodnocení sebe sama.

Motivy, jak uvádí Vágnerová (1996, s. 21), tedy vznikají na základě interakce vnitřního stavu jedince a na základě vnějších, aktuálně působících podnětů. Je tedy patrné, že je na nás

dospělých, na všech těch, kteří nějakým způsobem mají možnost zasahovat a spoluvytvářet osobnost mladého jedince, tyto mladé lidi správně motivovat k tomu, aby měli chuť na sobě pracovat a poznávat tak ve svém životě mnoho nového a zajímavého pro svoji budoucnost, která je v rukou každého z nás.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Cíl praktické části

Cílem praktické části bylo zmapovat a zjistit důvody selhávání dětí navštěvujících běžnou základní školu. Zjistit také postoje pedagogů, kteří se s tímto problémem setkávají a najít možnosti řešení tohoto problému. V neposlední řadě také porovnat výsledky neúspěšnosti žáků městské základní školy s výsledky neúspěšnosti žáků venkovské základní školy.

3.1.1 Předpoklady bakalářské práce

Předpoklady této práce byly stanoveny na základě znalostí dané problematiky. Dále pak také nastudováním odborné literatury, která se tímto problémem zabývá.

1. předpoklad

Lze předpokládat, že ve třídě běžné základní školy, dochází ke školnímu neúspěchu nejméně u 16 % respondentů. Za školní neúspěch se považuje, že žák má alespoň z jednoho vyučovacího předmětu známku 4 nebo 5 v pololetním či závěrečném vysvědčení.

2. předpoklad

Lze předpokládat, že nejméně u 50% neúspěšných žáků byla diagnostikována specifická porucha učení, lehká mozková dysfunkce či snížení rozumových schopností.

3. předpoklad

Lze předpokládat, že se na venkovské základní škole se školním neúspěchem potýká méně žáků než v městské škole.

4. předpoklad

Lze předpokládat, že učitelé považují jako nejobtížnější vyučovací předmět matematiku, naopak nejméně náročný předmět tělesnou výchovu.

5. předpoklad

Lze předpokládat, že motivační důvody pro snahu žáků jsou různé. To samé lze předpokládat pro nejobtížnější vyučovací předmět a pro nejméně náročný vyučovací předmět.

3.1.2 Použité metody v bakalářské práci

V praktické části bakalářské práce byly použity tyto metody:

- Rozhovor s učiteli 1. stupně a 2. stupně městské základní školy a 1. stupně venkovské základní školy
- Motivační dotazník (Hadjmoussouvá, 2002) – viz příloha č. 3
- Analýza spisové dokumentace
- Kazuistika

První průzkumnou metodou v bakalářské práci byl proveden neřízený rozhovor s devíti učiteli jednotlivých tříd městské základní školy, kterou navštěvuje 270 žáků, poté neřízený rozhovor se třemi učiteli jedné venkovské malotřídní školy, kterou navštěvuje 35 žáků. Jednalo se tedy o učitele 1. až 9. třídy městské základní školy a o učitele 1. až 5. třídy venkovské základní školy.

Dvanáct učitelek poskytlo odpovědi na tyto položené otázky:

Kolik máte ve třídě neúspěšných žáků?

Jak na to vy jako učitelka pohlížíte?

Co považujete za školní neúspěch?

Jaký vyučovací předmět se vám zdá být pro děti nejobtížnější a jaký naopak nejjednodušší?

Zamýšleli jste se jako učitelé, jakým způsobem se tento problém školní neúspěšnosti u dětí dá řešit?

Všimla jste si, jakou pozici mají ve třídě neúspěšní žáci?

Druhou průzkumnou metodou byl motivační dotazník autorky Hadj Moussové (2002, s. 73).

Jednalo se zde o nestandardizovaný typ dotazníku, který měl sloužit pro účely této bakalářské práce. Poté, co byla po vyhodnocení dotazníku provedena diskuse s dětmi, bylo provedeno zjišťování, co je příčinou jejich problému ve škole a jakým způsobem by bylo možné najít pro neúspěšné žáky optimální řešení, aby se jejich problém stal pro ně i pro jejich okolí únosnějším. Důvodů, proč byl jako průzkumná metoda vybrán právě motivační dotazník autorky Hadj Moussové (2002), bylo mnoho. Právě autorka tohoto dotazníku poukazuje na motivaci, která je důvodem snahy žáků v různých předmětech a dává také učitelům možnosti podrobněji nahlédnout do oblasti svého působení, zdali neupřednostňují ve svém předmětu určitý druh motivace.

Dále byla v bakalářské práci použita metoda analýzy dokumentů u žáků, kteří byli diagnostikováni pedagogicko-psychologickou poradnou, a pro podrobnost průzkumu byla provedena poslední průzkumná metoda, kterou byla kazuistická studie. Ta byla provedena analýzou dokumentů u žáka s vybranou diagnózou.

3.1.3 Popis zkoumaných respondentů a průběh průzkumu

V první řadě bylo zjišťováno množství neúspěšných žáků na městské základní škole, kterou navštěvuje 270 žáků. Pro porovnání průzkumu byla oslovena ještě další škola v jiné lokalitě, která je „malotřídkou“ na venkově. Tuto školu navštěvuje pouze 35 žáků.

Dvanáct učitelů, tedy poskytlo informace týkající se problematiky školní neúspěšnosti ve škole a v jednotlivých třídách. Jednalo se o devět učitelek městské základní školy a tři učitelky venkovské základní školy.

Dále bylo ve zkoumání pokračováno tímto způsobem:

Pomocí rozhovoru s jednotlivými učiteli z různých tříd základní školy byly poskytnuty informace o tom, kolik žáků je ve škole celkově neúspěšných, kolik žáků navštěvuje první a druhý stupeň této školy a kolik je jich na jednotlivých stupních školy neúspěšných. Kolik žáků navštěvuje každou třídu, kolik žáků v běžné třídě má problémy s prospěchem v různých předmětech, který vyučovací předmět se zdá být pro žáky nejobtížnější a který jim naopak žádný problém nedělá. Co je pro učitele patrnou příčinou určitého školního neprospěchu u těchto žáků, zdali a jakým možným způsobem je možné najít nápravné řešení problému, týkajícího se školního neprospěchu, dále také zda si všiml některý z učitelů, jakou pozici mají ve třídě neúspěšní žáci.

Poté byl proveden průzkum u neprospěšných respondentů, kterým stanovena diagnóza nebyla a to pomocí rozhovoru s jejich třídními učiteli a pomocí motivačního dotazníku, dle kterých byly zjišťovány motivační důvody při výuce v oblíbeném vyučovacím předmětu a v předmětu, který je pro mnohé z učitelů i žáků nejobtížnějším.

Postup byl takový, že v jednotlivých třídách byly rozdány všem neprospěšným žákům dotazníky. Žáci je vyplnili a následně byly dotazníky mnou vyhodnoceny. Následovala ve třídě diskuse s žáky, kteří se potýkají s problémem školního neúspěchu. Pro bakalářskou práci byla také provedena analýza spisové dokumentace u dětí, kterým byla pedagogicko-psychologickou poradnou stanovena diagnóza. Celý průzkum byl zpracován a zaznamenán do tabulek a grafů.

Poté k upřesnění této analýzy pomohla kazuistická studie vybraného chlapce. Mnoho informací pro tento účel poskytla třídní učitelka chlapce a také matka chlapce, která pomocí osobní a rodinné anamnézy a pro zpřesnění dalších informací poskytla také rozhovor.

Ze získaných informací mohlo být provedeno vyhodnocení průzkumu a mohla být bakalářská práce dokončena.

3.2 Výsledky a jejich interpretace

3.2.1 Postoje pedagogů ke školnímu neprospěchu

Nejdříve bylo osloveno jednotlivě 9 učitelů, městské základní školy o počtu 270 žáků. Byly jim položeny otázky a vyslovena prosba o vyjádření se k problematice školního neúspěchu ve škole, kde právě vyučují, kde jsou někteří z nich třídními učiteli jednotlivých tříd. Názory učitelů byly pečlivě zaznamenávány a v základních faktech se všechny tyto názory shodovaly.

Z rozhovoru s učiteli bylo zjišťováno kritérium neúspěšnosti, kde učitelé za školní neúspěch považují, když žák má alespoň z jednoho vyučovacího předmětu známku 4 nebo 5 v pololetním či závěrečném vysvědčení. Dále byl na základě rozhovoru s učiteli zjištěn celkový počet neúspěšných žáků ve škole, dále počet neúspěšných žáků na 1. a 2. stupni této školy.

Učitelé brali v úvahu fakt, že jednotlivé třídy jsou naplněny takovým množstvím žáků, kde není v jejich možnostech o běžných vyučovacích hodinách více individuálnějšího přístupu k jednotlivým žákům.

Dále bylo na základě rozhovoru s učiteli zjištěno, že na obou stupních základní školy mívá během školní docházky část žáků logopedický problém, který je nutný pravidelně napravovat. Stává se, že později se u některých z žáků objeví specifické poruchy učení, zvláště dyslexie a dysgrafie. Také bylo zjištěno, že mezi neúspěšné žáky patří ti, kterým nejsou dány z rodiny správné výchovné podněty. Někteří z žáků pocházejí z rozvrácených rodin, a tak se často stane, že nejednotná výchova, anebo nedůslednost u rodičů, bývá jedním z důvodů školního neúspěchu.

O problém školního neúspěchu jde také u žáků se zvýšenou absencí, kdy mají žáci potíže dohnat zameškanou látku, ačkoliv je jim nabízeno doučování předmětu, který jim dělá potíže. Velká část těchto žáků toho totiž vůbec nevyužije. Zde je také zapotřebí důslednost rodičů, aby sledovali své dítě, zda využívá možností, které jsou mu nabízeny a patřičně jej kontrolovali. Bylo zjištěno, že existuje jistá rozdílnost v problematice školní neúspěšnosti mezi žáky prvního stupně a žáky druhého stupně základní školy. Ovšem děti druhého stupně mívají problém s prospěchem často ovlivněný také nástupem puberty.

Poté byly osloveny 3 učitelky venkovské školy o počtu 35 žáků. Opět jim byly položeny otázky a vyslovena prosba o vyjádření se k problematice školního neúspěchu ve škole, kde vyučují. Názory učitelek byly zaznamenávány.

Z rozhovoru s učiteli bylo zjišťováno kritérium neúspěšnosti na venkovské škole, kde učitelé za školní neúspěch opět považují, že žák má alespoň z jednoho vyučovacího předmětu známku 4 nebo 5 v pololetním či závěrečném vysvědčení. Dále byl na základě rozhovoru s učiteli venkovské školy zjištěn počet neúspěšných žáků. Byly zde shledány určité shody v odpovědích na položené otázky, s předchozími učitelkami z městské školy a s názory ostatních učitelů.

Všichni pedagogové se shodli na tom, že rozdílnost dětí ve městech a na vesnici, je často značná (viz příloha č. 1). Tak, jak to již uvedla učitelka z městské školy, také učitelka venkovské školy byla názoru, že ve městech navštěvuje jednotlivou třídu mnohem více žáků a tak mnohdy není v silách učitelky individuálně pracovat s každým neúspěšným žákem tak, jak je tomu často na venkovských školách, které jsou rodinného typu.

Co se týká pozice neúspěšných žáků ve třídě na venkově, oproti neúspěšným žákům ve městech rozdílnost vidí učitelky z venkovské školy v tom, že neúspěšní žáci ve městech

mají ve třídě často pozici silnějšího, protože k sobě dokážou strhnout i žáky, kteří by mít problém s prospěchem vůbec nemuseli. Na venkovských školách tomu tak nebývá, zde se všichni mezi sebou znají. Rodiče, učitelé i žáci. Není výjimkou, že učitelka na venkově někdy navštíví i rodinu žáka, u něhož se vyskytuje problém. Je zde více osobitý vzájemný vztah.

Pedagogové obou škol se shodli také v názoru, že jsou žáci, kteří se těmto neúspěšným spolužákům posmívají, dávají si však pozor, aby to nevěděl nikdo z vyučujících. Pokud se stane, že to učitel zaslechne, vždy přiměřeně zasáhne. Jde o riziko, aby se neúspěšný žák necítil jako méněcenný, nebo aby si ze své neúspěšnosti neudělal přednost a nenarušoval poté on sám klima třídy (viz příloha č. 1).

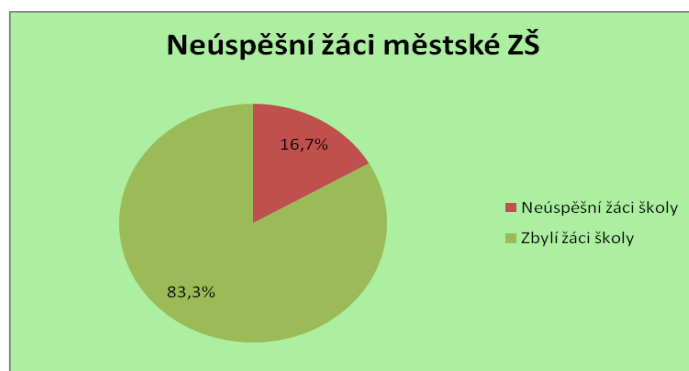
3.2.2 Školní neúspěšnost na základních školách

Pro tuto část bakalářské práce bylo nutné vzít na zřetel to, že za školní neúspěch žáků byl považován hodnotící průměr z jednotlivých vyučovacích předmětů známkou 4 a 5 alespoň z jednoho předmětu na vysvědčení a to v obou základních školách.

V průzkumu proběhlo zjištění počtu žáků školy, dále počet žáků prvního stupně a počet žáků druhého stupně běžné základní školy. Dle zjištěných informací byla nalezena odpověď na otázku týkající se zjištění neúspěšných žáků v celé škole, na množství žáků se školním neúspěchem na 1. a 2. stupni základní školy a na množství neúspěšných žáků v různých třídách běžné základní školy. Byly posuzovány příčiny školní neúspěšnosti u těchto žáků.

První zkoumaný vzorek byl složen ze 45 neúspěšných žáků z městské základní školy a byl vybrán z devíti tříd běžné základní školy o počtu 270 žáků. Neúspěšnost z celkového počtu 270 žáků ve škole činila 16,7 %.

Graf č. 1- Neúspěšní žáci městské ZŠ



Neúspěšnost v jednotlivých třídách byla zjištěna a činila 16,6 %, což znamená, že v každé třídě o počtu 30 žáků, je 5 žáků neúspěšných.

Graf č. 2 – Neúspěšní žáci v jednotlivých třídách

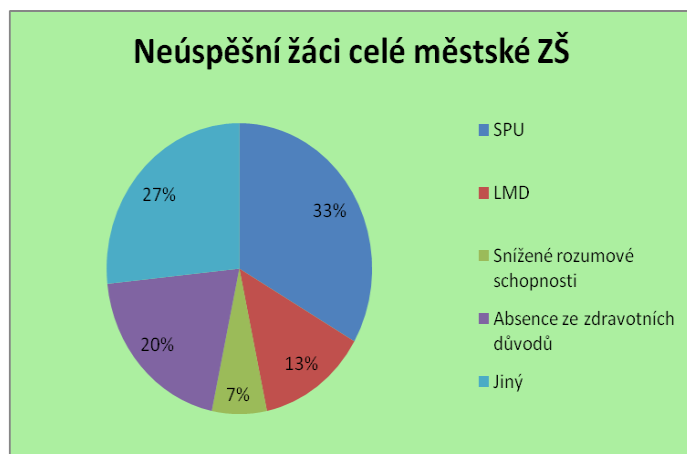


Dále byly posuzovány důvody školní neúspěšnosti u všech těchto žáků na městské základní škole.

Tabulka č. 1 – Důvody školního neúspěchu u žáků městské ZŠ

Třída	Problém				
	SPU	LMD	snížené rozumové schopnosti	zvýšená absence ze zdravotních důvodů	jiný
1.	2	1	0	1	1
2.	2	1	0	2	0
3.	1	0	1	1	2
4.	2	0	0	1	2
5.	1	1	1	1	1
6.	2	1	0	1	1
7.	1	1	1	0	2
8.	2	1	0	1	1
9.	2	0	0	1	2

Graf č. 3 – Důvody školního neúspěchu u žáků městské ZŠ



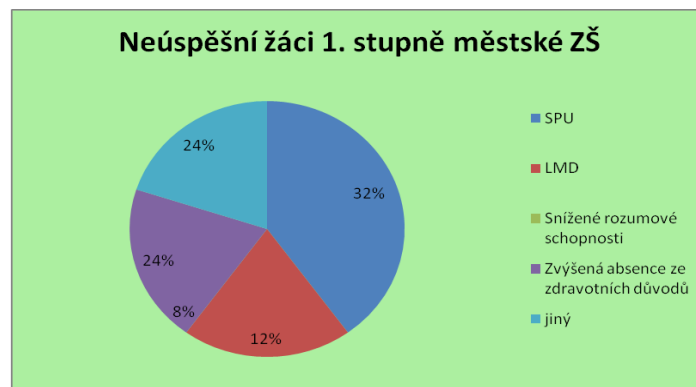
Poté byl zjištěn počet žáků prvního stupně městské ZŠ, který činí 150 žáků a počet neúspěšných žáků na 1. stupni této školy, který je 25 žáků.

Dále byly zjištěny podrobněji důvody školního neprospěchu u těchto žáků.

Tabulka č. 2 – Důvody školního neúspěchu u žáků 1. stupně městské Z

Třída	Problém				
	SPU	LMD	Snížené rozumové schopnosti	zvýšená absence ze zdravotních důvodů	jiný
1.	2	1	0	1	1
2.	2	1	0	2	0
3.	1	0	1	1	2
4.	2	0	0	1	2
5.	1	1	1	1	1

Graf č. 4 – Důvody školního neúspěchu u žáků 1. stupně městské ZŠ



Následně proběhlo zjištění počtu žáků druhého stupně této školy, které činí 120 žáků a opět počet neúspěšných žáků na 2. stupni této školy, který je 20. Opět proběhlo zjišťování důvodů školního neúspěchu u těchto žáků.

Tabulka č. 3 – Důvody školního neúspěchu u žáků 2. stupně městské ZŠ

Třída	Problém				
	SPU	LMD	Snížené rozumové schopnosti	zvýšená absence ze zdravotních důvodů	jiný
6.	2	1	0	1	1
7.	1	1	1	0	2
8.	2	1	0	1	1
9.	2	0	0	1	2

Graf č. 5 – Důvody školního neúspěchu u žáků 2. stupně městské ZŠ



Z průzkumu vyplynulo, že 13 žáků prvního stupně této školy má problémy neúspěchu diagnostikovány. U těchto žáků byla již pedagogicko-psychologickou poradnou stanovena diagnóza. Jedná se zde o diagnózu dyslexie, dysgrafie, lehkou mozkovou dysfunkci (LMD), byly zde také zjištěny logopedické problémy, u některých dětí také bylo zjištěno snížení rozumových schopností.

Na druhém stupni této školy byl proveden také průzkum počtu dětí s diagnózou, kde je těchto dětí 11, jedná se zde opět o diagnózu dyslexie, dysgrafie, lehkou mozkovou dysfunkci (LMD), byly zde opět zjištěny logopedické problémy, u některých dětí také bylo opět zjištěno snížení rozumových schopností.

V základní škole na venkově, kterou navštěvuje 35 žáků, byli zjištěni 3 žáci s problémem neúspěchu, tedy 8,5 % žáků neúspěšných z celkového počtu žáků.

Graf č. 6 - Neúspěšní žáci venkovské ZŠ



Dále byly zjišťovány důvody školního neúspěchu u těchto žáků venkovské ZŠ.

Tabulka č. 4 – Důvody školního neúspěchu u žáků venkovské ZŠ

Třída	Problém				
	SPU	LMD	snížené rozumové schopnosti	zvýšená absence ze zdravotních důvodů	jiný
1.	0	1	0	0	0
2.	0	0	0	0	0
3.	0	1	0	0	0
4.	0	0	0	0	0
5.	1	0	0	0	0

Graf č. 7 – Důvody školního neúspěchu u žáků venkovské ZŠ



U těchto 3 žáků byla opět stanovena diagnóza a to lehká mozková dysfunkce (LMD) a specifické poruchy učení (SPU). Jedná se především o problém dyslexie.

3.2.3 Motivace žáků ke školní práci

Dalším vybraným vzorkem se stala skupina neúspěšných žáků druhého stupně městské základní školy, kde pomocí motivačního dotazníku byla zjišťována motivace žáků pro možnosti zlepšení jejich výsledků.

K získání určitých informací o motivaci dítěte, které jsou velmi důležité pro volbu konkrétních pedagogických postupů na pomoc dítěti, byla použita v rámci pedagogické diagnostiky právě metoda dotazníkového charakteru. Autorka tohoto dotazníku Hadj Moussová (2002, s. 73) poukazuje na motivaci, která je důvodem snahy žáků v různých předmětech.

Jak uvádí, touto cestou je možné pro každého žáka zjistit jeho vlastní strukturu důvodů, proč se snaží něco naučit a učitel má také možnost zjistit, neznevýhodňuje-li při klasifikaci určitý typ motivace, pokud srovná prospěchové průměry skupin žáků právě podle převažující motivace.

Toto zjišťování bylo provedeno ve volné učebně, kde byl učiteli poskytnut prostor k tomuto zjišťování a také byli vybraní žáci uvolněni ze své vyučovací hodiny. Zjišťována byla u neúspěšných žáků motivace ve dvou různých vyučovacích předmětech. V oblíbeném, kterým je dle učitelů i žáků tělocvik a v obávaném, kterým je matematika.

Bylo zde zjišťováno šest kritérií a to: pozitivní sociální motivace, poznávací motivace, morální motivace - pocit povinnosti, obava z následku, touha po vyniknutí a prestiži, dobrý pocit z dobrého výsledku. Všechna tato kritéria byla vedena v tomto daném pořadí od 1 do 6.

Zjišťování, co dítě skutečně motivuje pro školní práci, jaké určité potřeby dítěte škola a školní práce uspokojuje či neuspokojuje, v jaké míře se tento proces školní práce odehrává.

Při zpracování dotazníkových otázek žáci pracovali naprosto samostatně.

Nejdříve byli žáci z testů překvapeni a s určitou obavou reagovali na testové otázky. Poté, co byli ujištěni, že je toto zjišťování pouze pro potřebu průzkumu co mohou učitelé vylepšit na jejich výuce, přestali se žáci obávat a začali spolupracovat tak, že jednotlivé odpovědi na otázku „*Když se ve škole snažím, je to proto, že:*“ oznámkovali jako učitelé hodnotící známkou odpověď, která jim byla nejbližší. Tedy hodnotící známkou ve stupnici od jedné do pěti.

Z 20 neúspěšných dětí, žáků jednotlivých tříd základní školy, dotazník odevzdalo 15 žáků, z toho 4 žáci jsou nemocní a 1 žák je již delší dobu na lázeňském pobytu, tak se na zpracování dotazníku nemohl podílet.

Skupina žáků druhého stupně základní školy, která se potýká s neúspěchem, vypracovalo tedy motivační test dle autorky Hady Moussouvé (2002), (viz příloha č. 3).

Touto metodou byla získána informace o motivaci žáků, která je velmi důležitá pro volbu konkrétních pedagogických postupů na pomoc dětem.

Po vyhodnocení dotazníkových otázek byly jednotlivé typy otázek sečteny a napsány k římským číslicím. Protože se jednalo o hodnotící stupnici 1 až 5 jako u známkování bylo jasné, že čím nižší průměr vyšel vždy po sečtení jednotlivých otázek, tím lépe pro danou motivační oblast. Tak byla zjištěna u každého žáka vlastní struktura důvodů k motivaci.

Poté byla vypracována tabulka pro předmět matematiky a předmět tělocvik, jednotlivé motivační výsledky byly rozepsány do kolonek u každého žáka. Zde v tabulce bylo vytvořeno pole u každého žáka, kde byla napsána hodnotící známka z téhož předmětu a průměr třídy v daném předmětu. Tím mohlo být zjištěno, neznevýhodňuje-li učitel při klasifikaci určitý typ motivace a v případě, že ano, má učitel možnost své motivační působení rozšířit do dalších motivačních oblastí. Výsledek, který byl zjištěn v dotazníku, byl prodiskutován s učitelkami daných předmětů a ty se shodly na tom, že výsledek odpovídá dané skutečnosti.

Zároveň vypracováním dotazníku byla dána učiteli možnost poznat své rezervy v motivačním působení, aby věděl, o co se u jednotlivých žáků může opírat.

Jednotlivá kritéria pro vyhodnocení testu a jejich vysvětlení:

- I = pozitivní sociální motivace
 II = poznávací motivace
 III = morální motivace- pocit povinnosti
 IV = obava z následku
 V = touha po vyniknutí a prestiži
 VI = dobrý pocit z dobrého výsledku

Tabulka č. 5 - Motivační tabulka u neúspěšných žáků 2. stupně

Matematika

Jméno	I	II	III	IV	V	VI	prospěch
K.V.	4	3	1	1	1	4	3
J.P.	3	2	4	3	0	1	4
L.H.	4	3	1	0	1	5	3
M.B.	1	4	2	1	2	4	3
P.M.	5	2	2	4	0	4	4
J.Ř.	1	3	3	0	4	2	2
J.K.	3	3	3	4	3	0	4
P.B.	5	3	2	1	3	0	4
L.M.	2	3	2	1	3	1	5
N.O.	1	2	1	1	2	2	3
J.H.	4	3	4	2	1	3	4
C.H.	3	4	4	0	1	4	2
R.C.	2	2	2	2	4	5	3
A.K.	1	3	1	3	2	4	2
K.B.	5	3	2	2	0	2	4
Celkem	44	43	41	39	27	41	
Průměr třídy v prospěchu							3,33

Tabulka č. 6 - Motivační tabulka u neúspěšných žáků 2. stupně

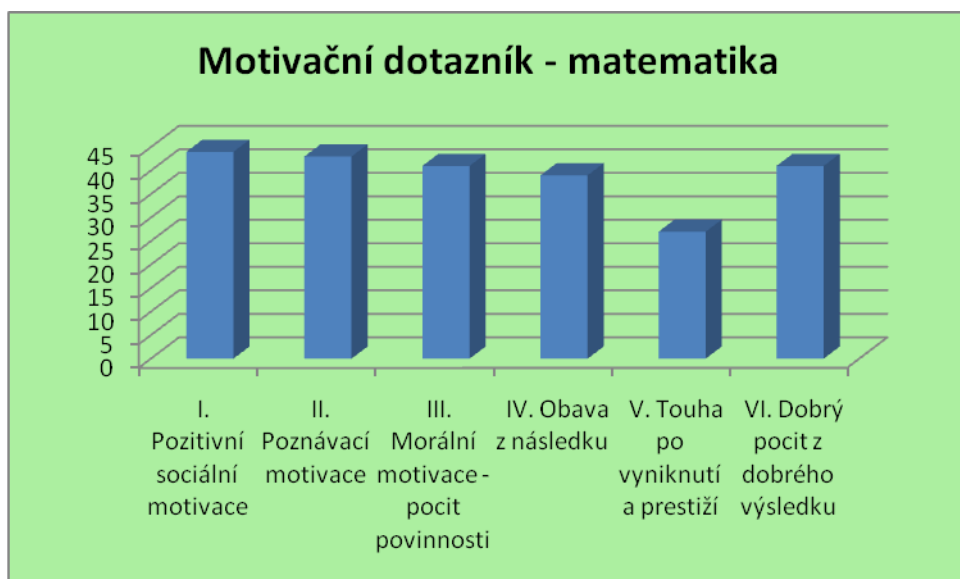
Tělesná výchova

Jméno	I	II	III	IV	V	VI	prospěch
K.V.	3	2	2	0	1	5	2
J.P.	0	2	3	2	1	3	2
L.H.	2	4	0	2	1	4	1
M.B.	2	4	4	1	0	3	1
P.M.	2	3	3	1	2	4	1
J.Ř.	1	3	3	1	4	3	1
J.K.	3	3	2	2	0	5	2
P.B.	2	3	3	2	0	5	2
L.M.	2	3	3	3	3	3	1
N.O.	1	4	4	1	4	2	1
J.H.	0	2	2	2	1	1	2
C.H.	2	2	4	3	1	4	1
R.C.	2	1	4	3	2	3	2
A.K.	3	2	2	2	0	3	2
K.B.	2	4	3	1	1	2	2
Celkem	27	42	42	26	21	50	
Průměr třídy v prospěchu							1,53

Tabulka č.7 - Výsledky motivačního dotazníku

Kritéria	Předmět	
	matematika	tělocvik
I. Pozitivní sociální motivace	44	27
II. Poznávací motivace	43	42
III. Morální motivace - pocit povinnosti	41	42
IV. Obava z následku	39	26
V. Touha po vyniknutí a prestiží	27	21
VI. Dobrý pocit z dobrého výsledku	41	50

Graf č. 8 – Výsledky motivačního dotazníku z matematiky



Graf č. 9 – Výsledky motivačního dotazníku z tělocviku



Rozborem dotazníků bylo zjištěno, že celkově pro vyučovací předmět matematiky, převládá u těchto žáků jako motivující důvod touha po vyniknutí a prestiži.

Průměrný hodnotící prospěch z tohoto předmětu je 3,33. Žáci se snaží o co nejlepší výkony v matematice nejspíš proto, aby si nepřipadali hloupě oproti žákům, kteří jsou bez výukových problémů. Ostatní motivační důvody pro tento předmět vážnou. Nejméně motivující je pro tyto žáky v matematice pozitivní sociální motivace a poznávací motivace.

Pro vyučovací předmět tělesné výchovy bylo dle testu zjištěno, že u žáků převažuje jako motivující důvod opět touha po vyniknutí a prestiži. Průměrný hodnotící prospěch z tohoto vyučovacího předmětu je 1,53. Nejméně motivující je pro žáky dobrý pocit z dobrého výsledku.

Při diskuzi s touto vybranou skupinou žáků se ukázalo, že každý z těchto dětí vidí svůj problém individuálně. Občas se děti zmínily o domněnkách nesprávného přístupu učitelů k těmto žákům, mnohdy důvod své neúspěšnosti děti pociťovaly jako křivdu ze strany učitele.

Zjištění dle dotazníku v některých případech pomohlo najít souvislosti s neprospěchem u žáků a vedlo k pochopení, že je na všech učitelích a také na rodičích těchto žáků, aby v dalších motivačních oblastech své děti více podpořili, protože málo motivovaní žáci mívají v prospěchu potíže.

3.2.4 Kazuistika žáka s LMD

Pro podrobnost průzkumu byla provedena kazuistická studie chlapce, která je zde uvedena. Tato studie slouží pouze pro účel vypracování bakalářské práce a poukazuje na souvislosti týkající se školního neprospěchu.

V této studii byla použita napřed anamnéza osobní, poté rodinná, následoval rozhovor s matkou, kde byly položeny otázky týkající se vztahu chlapce a okolí, poté byl proveden rozhovor s chlapcem. Kazuistickou studii upřesnilo vyprávění jeho třídní učitelky. Každá z těchto diagnostických metod má vypracovaný závěr.

Jednalo se zde o chlapce z městské základní školy, žáka třetí třídy. Pro seznámení s chlapcem byly na úvod kazuistiky uvedeny tyto skutečnosti:

Chlapec, diagnostikován odborníky takto: v popředí je lehká mozková dysfunkce, poruchy pozornosti a hyperaktivita (viz příloha č. 2).

Již v raném věku měl chlapec problémy se svým chováním, byl netrpělivý. Při nástupu do mateřské školy měl problémy při hře s ostatními dětmi, nedokázal si s nimi hrát, různě děti „pošťuchoval“, bral jim hračky a narušoval jejich hru.

Postupně se chlapec stával u dětí neoblíbeným, později terčem posměchu, snažily se ho různým způsobem vyprovokovat, žalovaly na něho, děti ho mezi sebe nepřijímaly.

Objevily se u něho potíže v jemné motorice. Chlapec už v mateřské škole odmítal při společné práci např.: při grafomotorických cvičeních, vybarvování různých omalovánek, vystřihování, navlékání korálků, při hře s různými stavebnicemi, spolupracovat. Neustále vzdoroval, často přestával se všemi komunikovat.

Jeho problémy se začaly vyhrocovat také v rodině. Matka chlapce se tehdy poprvé obrátila na pedagogicko-psychologickou poradnu.

Také při nástupu do základní školy byly rovněž značné potíže.

Anamnéza

Jméno,příjmení: M.X

Datum narození: 22.4. 2000

Bydliště: vesnice

Škola: ZŠ Jilemnice

Chlapci byla stanovena diagnóza lehká mozková dysfunkce - porucha aktivity a pozornosti, dále specifická porucha učení, dysgrafie na bázi lehké mozkové dysfunkce, artikulační neobratnost, problémy s vyslovením hlásky „ř“.

Dále bylo zjištěno z rozhovoru s matkou:

Těhotenství: první, chtěné

Zvláštnosti průběhu těhotenství: žádné

Porod: normální

Novorozenecké období: porodní míry - 52 cm / 3450 g, délka kojení – 14 dní, novorozenecká žloutenka

Osobní anamnéza:

Osobnost dítěte:

Jedná se o přiměřeně kontaktního chlapce s bohatou slovní zásobou, pozorovatelný je jeho motorický neklid, chlapec má snížené sebehodnocení. Jeho sociální vztahy k vrstevníkům jsou mírně narušené pro lehčí hyperaktivitu, autoritu leckdy nerespektuje.

Matka opět uvedla tyto skutečnosti:

Neuropsychický vývoj chlapce:

zvedání hlavy – třetí měsíc, sed – sedmý měsíc, chůze – čtrnáctý měsíc, vývoj řeči – první slovo – jedenáctý měsíc, první krátká věta – šestnáctý měsíc.

Během předškolního a školního období: zjevný psychomotorický neklid, značná hyperaktivita, artikulační neobratnost (později zvládá jak mluvu, tak jazyk rodičů).

Prodělaná vážnější onemocnění, operace, úrazy: astmatické onemocnění

Výskyt zlovyků: okusování nehtů, houpání nohou v sedu, zjevná nervozita.

Okolnosti před nástupem do školy: pravidelné navštěvování mateřské školy

Školní docházka: byl dán odklad do školy, jsou zde značné problémy v jemné motorice rukou, byla shledána slovní dyslalie – rotacismus bohemicus.

Rodinná anamnéza

Jméno matky: H.X.

Věk: 32 let

Zaměstnání: na mateřské dovolené

Jméno otce: P.X.

Věk: 33 let

Zaměstnání: soukromý podnikatel

Jedná se o úplnou rodinu, oba rodiče jsou vlastní, anamnéza byla poskytnuta pouze matkou.

Počet sourozenců chlapce: jeden, sestra H. - 3 roky

Soukromí chlapce: chlapec má vlastní pokoj

Zátěžové nemoci v rodině: bratr maminky- psychicky nemocný (není však více konkrétního udáno)

Průběh dne v rodině: společná komunikace s dětmi není příliš velká, o děti se stará a vychovává je zejména matka, otec (soukromý podnikatel) neustále pracuje, vrací se pozdě ze zaměstnání, víkendy a dovolené se snaží strávit společně. Největší zájem chlapce vzbuzují hry na počítači, sledování televize, za příznivého počasí jízda na kole, pobíhání s kamarády.

Ke společným rituálům v rodině patří společné stolování. Pobyt dětí u prarodičů nebo v širší rodině je možný jen velmi zřídka, občas o letních prázdninách. Babička a děda si chlapce na hlídání neradi berou, pro jeho živost a roztěkanost, často je neuposlechnou.

Rodinné prostředí je problematické, chybí vzájemná komunikace. Vztahy mezi rodiči- až na drobné potyčky dobré, vztahy mezi sourozenci- taktéž.

Rozhovor s matkou

Cílem rozhovoru s matkou bylo dozvědět se, jak se chlapec chová ve svém rodinném prostředí k nejbližším, se kterými žije, jaký má vztah ke škole a svým vrstevníkům ze školy. Zájem se soustředil na osobní názor matky.

„Jak se chová váš syn ke své sestře?“

„Myslím, že jako většina dětí v tomto věku. Někdy se hádají, ale má ji rád a chce ji stále v něčem poučovat.“

„Nežárlí na to, že se přeci víc musíte věnovat dcerce, když je ještě moc malá?“

„Někdy žárlí, ale spíš by potřeboval otce, aby na něho měl více času.“

„Jak se jeho žárlivost projevuje?“

„Vzteká se a nerespektuje, co mu řeknu.“

„Své sestře to nijak znát nedává?“

„Dává, když si hraje, vezme jí například panenku a utrhne jí ruku. Nebo do dcerky strčí.“

„Jak je na tom s kamarády?“

„Hraje si s dětmi ze sousedství, dlouho ta hra však nevydrží, protože dochází k potyčkám. Ne však pouze vinou mého syna. Potřeboval by mít k sobě kamaráda a také by potřeboval, aby ho děti více braly mezi sebe. Často si s ním hrají, potom ho odstrčí a ještě se mu posmívají.“

„Jistě tím chlapec trpí, svěří se vám s tím?“

„Trápí se. Někdy mi to řekne, ale většinou poznám, že má zlost.“

„Chodí chlapec rád do školy?“

„S navštěvováním školy nemá problémy.“

„Jaký má vztah ke své učitelce?“

„Myslím, že dobrý. I když má sice sklony se ve škole předvádět, prý občas neposlechne.“

„Jaký vztah má ke svým spolužákům?“

„Snad dobrý, ale někdy se mu děti posmívají.“

„Proč si myslíte, že se mu děti ve škole posmívají?“

„Nevím, asi že je tak hyperaktivní anebo, že špatně vyslovuje „ř“.“

„Měl u vás v rodině někdo vadu řeči?“

„Nevím, nejsem si vědoma.“

Závěr:

Matka chlapce má ke chlapci sice kladný vztah, občas ho však viní ze škodolibosti. Za důvod chlapcova chování pokládá jeho hyperaktivitu a komplex méněcennosti, který chlapec má kvůli své vadě řeči.

Rozhovor s chlapcem

Chlapec sedí na židli vedle mě, pamatuje si mě, že jsem byla jeho paní učitelka ještě v mateřské škole, tak není z rozhovoru nijak neklidný. Občas se na židli pohupuje, anebo z ní vstává.

Cílem rozhovoru s chlapcem je: vysledovat reakce chlapce na určité otázky, jeho názor na školu a spolužáky, dále jeho spontánnost při rozhovoru, popřípadě zjistit chlapcovo sebevědomí.

Pokládání otázek:

„Nevadí ti, že si budeme chvilku povídat?“

„Nevadí, já si povídám rád.“

„Zítra bychom si mohli zahrát takovou hru, přijdeš s maminkou?“

„Dobře.“

Závěr:

Rozhovor jsme s chlapcem předčasně ukončili pro jeho nezájem. Z rozhovoru bylo patrné, že se chlapec o svých spolužácích nechce zmiňovat, je neklidný a předčasně ztrácí zájem o komunikaci se mnou. Následovný rozhovor s třídní učitelkou pomohl k upřesnění této kazuistické studie pro vypracování této bakalářské práce.

Z vyprávění jeho třídní učitelky:

„Chlapec nedokáže sedět v klidu na svém místě, neustále vyrušuje, nepřihlásí se o slovo, abych ho vyvolala, vykřikuje. Často jen při napomenutí dostane záchvat vzteku, zahazuje psací potřeby a hází učebnice a učební pomůcky na zem. Tímto způsobem si vybíjí svoji vznětlivost a trvá vždy delší dobu, nežli se zklidní a začne se soustředit na dané učivo. V předmětu matematiky nemá značné problémy, protože má zájem o tento předmět. Taktéž o hodinách prvouky problémy nevyhrocuje, vzhledem k tomu, že má o tento předmět zájem a má více možností se projevit. Ovšem o hodinách českého jazyka v psaní do sešitu, při psaní diktátů nebo na tabuli se mnohdy nesoustředí, je roztěkaný, snaží se být první hotov, často ani nezjistí, že mu v textu chybí háčky, čárky atd. Při vrácení různých psaných úkolů vypracovaných o vyučovací hodině si opravuje čárky a háčky odzadu, což bývá u dysgrafií příznačné.

Při řečovém projevu však bývá velice komunikativní, jen občas si od spolužáků vyslechne poznámky nebo výsměch pro to, že neumí správně vyslovit hlásku „ř“.

O hodinách výtvarné výchovy nedbá na pokyny paní učitelky a kreslí si, co mu vyhovuje. Největší problém však nastává vždy při kresbě postavy, tento problém i nadále přetrvává, chlapec odmítá pracovat, jestliže děti dostanou zadání, aby nakreslily postavu.

Při tělesné výchově je však znát velký zájem, ale nemá smysl pro dodržování pravidel hry, neumí prohrávat a často chce být středem pozornosti. Má mnoho energie a potřebu jí nějakým způsobem ze sebe dostat ven. Na školním hřišti často velmi nahlas křičí a to mu také pomáhá k uvolnění energie ven ze sebe.

Hodiny hudební výchovy má zjevně rád, velmi rád zpívá a doma se s maminkou učí hrát na kytaru. Také se svými spolužáky nevychází v dobrém. Například si vysypával školní aktovku na zem a poté si stěžoval, že mu ji někdo vysypal. Nepřiměřeně spolužákům nadával, vyhrožoval, což způsobovalo konflikty ve třídním kolektivu. Často se stává narušitelem třídy a v jeho očích i nepřítelem všech.“

3.2.5 Výsledky z kazuistiky chlapce s diagnózou

V předešlých kapitolách byl popsán problém, kterého se týká tato bakalářská práce. Jak bylo uvedeno, pro podrobnost průzkumu byla provedena kazuistická studie, kde jedním z výzkumných vzorků byl vybrán zmiňovaný diagnostikovaný chlapec. Vzhledem ke znalosti tohoto případu a možnosti práce s chlapcem byly vysledovány z jeho chování a z jeho reakcí různá specifika, která bývají u dětí s lehkou mozkovou dysfunkcí a se specifickou poruchou učení, dále pak s artikulační neobratností, nepřehlédnutelná.

Sledováním chlapcova chování a příznaků, se kterými se jedinec potýká, došlo ke zjištění, že chlapec podléhá každému rušivému jevu, na práci se nedovede soustředit, ani na veškeré požadavky, které jsou na něho kladeny (např.: odpovědi na otázky, skládání obrázku atd.). Je velice živý, chvílemi je u něho nezvladatelná divokost. Je patrné, že s tím také souvisí jeho občasná nezvladatelnost ve škole, jeho způsob chování a nepřiměřené reakce. Emočně má chlapec výrazné výkyvy nálad bez zřetelného důvodu a to se také projevuje tím, že je občas při práci ochoten spolupracovat a jindy bez důvodu spolupracovat nechce.

Chlapec je neúspěšný v předmětu Český jazyk. Má problémy v psaní do sešitu, při psaní diktátů nebo na tabuli často nezjistí, že mu v textu chybí háčky, čárky atd. Dále u něho převažují nedostatky v jemné motorice, což má za důsledek kvalitu psaní a kreslení. S tím souvisí také jeho nezáměr po výtvarné činnosti ve škole apod. I když je chlapcova inteligence značně vysoká, má problémy zvládat běžnými pedagogickými prostředky osvojování základních dovedností a návyků při psaní.

Při řečovém projevu však bývá velice komunikativní, jen občas si od spolužáků vyslechne poznámky nebo výsměch pro to, že neumí správně vyslovit hlásku „ř“. Ačkoliv je chlapec komunikativní, se svými spolužáky nevychází v dobrém. Celkově jsou jeho vztahy k okolí narušeny, třída ho nazývá narušitelem, vzhledem k jeho nepřiměřeným již zmiňovaným reakcím.

Při volném pohybu chlapec neustále poskakuje, vykonává různě neužitečné pohyby, čímž dospělě dráždí. V klidné poloze (např.: v sedu u stolu), si chlapec hraje s prsty, okusuje si nehty atd.

V chlapcově řeči se vyskytuje artikulační neobratnost s vadami výslovnosti hlásky „ř“, což je také specifické pro děti s lehkou mozkovou dysfunkcí.

Z hlediska logopedického vyšetření je nutná i nadále náprava v domácí péči a také v logopedické péči. Pro značnou artikulační neobratnost ve slovních spojeních je důležité vzbudit v chlapci co nejvyšší soustředěnost. Chlapec má problémy v českém jazyce, hodnotící známka z tohoto předmětu je čtyřka. Ačkoliv učitelka přihlíží ke stanovené diagnóze, o hodinách českého jazyka se chlapec odmítá snažit a mnohdy úplně odmítá pracovat. Vzdukuje a často dělá schválnosti, proto je důsledkem jeho práce čtyřka. To souvisí i se vztahy ke svým vrstevníkům, jakmile není „po jeho“, vyskytne se problém.

Přes to všechno je tento chlapec inteligentní s dobrými vědomostmi, které jsou nadprůměrné k jeho věku. V jemné motorice při kresbě jsou znaky nejistých čar a značného tlačení na pisátko (viz příloha č. 7). Taktéž má problém s grafomotorikou ve psaní. Chlapec má v grafickém projevu značné škrty, v některých případech píše nad řádek (viz příloha č. 8). Ve čtení značné problémy nemá.

Chlapec má snížené sebevědomí i sebehodnocení, proto se občas neovládá a upozorňuje na sebe svým chováním. Je vysoce aktivní vzhledem k hyperkinetickému nálezu, avšak ztrácí aktivitu, pokud u něho dojde ke zklamání.

Kazuistická studie tímto charakterizuje, že děti s LMD mívají velmi často problém školního neúspěchu. Těmto žákům je ve škole vypracován individuální plán, dle kterého jsou vyučovány a jehož úkolem je rozvoj určitých schopností a tím i náprava nedostatků, který žák s touto diagnózou má. V praxi se ovšem ukazuje, že ačkoliv by to tak mělo být, předpokládaná skutečnost je přes snahu učitelů někdy jiná. Tato kazuistická studie odpovídá výsledkům průzkumu o problému žáků s LMD v souvislosti se školním prospěchem.

3.3 Shrnutí výsledků praktické části

Z rozhovoru s učiteli městské základní školy bylo zjištěno množství neúspěšných žáků, kde se průměrně v běžné třídě se školním neúspěchem potýká 16,6 % žáků. To samé bylo zjišťováno na venkovské základní škole, kde se školním neprospěchem potýká 8,5 % žáků.

První předpoklad bakalářské práce se tedy nepotvrdil.

V městské základní škole s 270 žáky, kde byl prováděn průzkum, byl zjištěn počet žáků prvního stupně této školy. První stupeň navštěvuje 150 žáků. Dle rozhovoru s pedagogy má 25 žáků prvního stupně problém s prospěchem ve škole. Žáci se specifickou poruchou učení pracují dle individuálních plánů a jsou zohledňováni. Jejich počet je 13, tedy 52 %. Problém se školní úspěšností mají žáci, které k neúspěchu vedou jiné okolnosti a to buď nesprávná výchova v rodině, nebo malá motivace pro výuku, dále nedůsledná příprava na výuku a jiné aspekty. Tuto skupinu tvoří 6 žáků, tedy 24 %. Dále tvoří rizikovou skupinu ti žáci, u kterých je z důvodu nemoci vyšší absence ve škole, a kde mají ti žáci problém s doháněním zameškané látky. Počet těchto žáků je 6 žáků, tedy 24 %.

Na druhém stupni této školy o počtu 120 žáků se s nejvyšším problémem školní úspěšnosti potýká 20 žáků. Tito žáci mají možnosti doučování se určitého předmětu, který je individuální pro kteréhokoli žáka, ale mnohdy tuto možnost nevyužívají. Počet diagnostikovaných žáků na druhém stupni je 11, což činí opět 55 %.

Zde jsou zmíněny jiné okolnosti, které vedou žáky k neúspěchu v určitém předmětu. Bývají to mimo jiné také různé složitosti dané věkem (puberta), vliv výchovy z rodiny, malá motivace k úspěchu a jiné důvody (také lajdáctví). Počet těchto žáků je 6, tedy 30 %.

Problémy mají ti žáci, u kterých je vysoká absence ve škole, a nemají chuť zameškané učivo dohnat. Tímto počtem jsou 3 žáci, tedy 15 %. Druhý předpoklad bakalářské práce se tedy potvrdil.

Z průzkumu na malotřídní škole s počtem 35 žáků byl zjištěn fakt, že nejvíce školsky neúspěšných žáků zde souvisí se stanovenou diagnózou u těchto žáků. Počet těchto žáků ve škole je 3, kde celkový počet neúspěšných žáků činí 8,5 %. Většina žáků má stanovenou diagnózu dyslexie a i když jsou ti žáci vzhledem k této diagnóze zohledňováni, mívají obtíže také v dalších vyučovacích předmětech. Třetí předpoklad této práce se tedy tímto potvrdil, na venkovské základní škole se potýká se školním neprospěchem méně žáků, než v městské škole.

U zjištění nejobtížnějšího a nejméně náročného vyučovacího předmětu se opět potvrdil předpoklad této bakalářské práce. Za nejobtížnější vyučovací předmět učitelé považují matematiku, naopak za nejméně náročný předmět tělesnou výchovu.

V odpovědích týkajících se motivace žáků bylo dotazníkem zjištěno, že u nejobtížnějšího předmětu, kterým je matematika, je nejvíce motivující důvod touha po vyniknutí a prestiži. Slabší motivující důvod je pak pozitivní sociální motivace a poznávací motivace. V předmětu tělesná výchova (tělocvik), je nejvyšší motivační důvod opět touha po vyniknutí a prestiži a nejméně motivující důvod je pro dobrý pocit z dobrého výsledku.

Diskuzí bylo poté zjištěno, že důvody své neúspěšnosti děti pocítují jako jistou křivdu ze strany učitele. Poslední z předpokladů této bakalářské práce potvrdil, že motivační důvody pro snahu žáků jsou u každého z nich různé. V nejobtížnějším vyučovacím předmětu matematice a v nejméně náročném vyučovacím předmětu tělocvik se motivační důvody shodovaly.

U diagnostikovaného žáka třetí třídy běžné základní školy, jehož příčiny byly analyzovány formou kazuistické studie bylo zjištěno, že v tomto případě byla stanovena diagnóza dle lékařských zpráv LMD – porucha aktivity a pozornosti s náznaky hyperaktivity u velmi dobře nadaného žáka, kde na bázi LMD lze diagnostikovat specifickou poruchu učení – dysgrafii. Příčinou tohoto problému podle rodinné anamnézy, kterou mi poskytla matka dítěte, může být pravděpodobně dědičnost, i když se maminka chlapce k tomuto tématu nechtěla nějak vyjadřovat.

Mezi nejdůležitější vnitřní faktory, které podmiňovaly dosavadní vývoj jedince, může patřit také to, že chlapec strádá tím, že doma není v přítomnosti všech členů rodiny. Zjevně mu chybí otec, který neustále pracuje a také vrstevníci nebo někdo, kdo by chlapci dovedl lépe naslouchat, ke komu by chlapec choval důvěru.

Do vnějších projevů, které by mohly podmiňovat dosavadní vývoj chlapce, může patřit např.: již zmiňovaná motorická neobratnost během předškolního období, také psychomotorický neklid a nervozita.

4 Závěr

Bakalářská práce se zabývala průzkumem dětí běžných základních škol, které se z nějakého důvodu potýkají se školním neúspěchem. Hlavním cílem této práce bylo zmapovat určité množství žáků, jež se tento problém týká, zároveň bylo cílem této práce zjistit názory všech zúčastněných, dále také možnosti optimálního řešení školní neúspěšnosti.

Také bylo cílem nalézt odpověď na stanovenou otázku: „Proč je v základních školách několik žáků školsky neúspěšných, když se zdá být velikou snahou všech zúčastněných vyřešit tento závažný problém?“

Díky poskytnutým informacím, možnosti analyzování spisové dokumentace, které byly poskytnuty učitelům základních škol, kde bylo prováděno šetření, dále díky informacím, které poskytli samotní žáci a díky informacím od rodičů dětí, které špatně prospívají, byla možnost vypracovat tuto bakalářskou práci a nalézt tak odpověď na položenou otázku.

Problém školního neprospěchu u všech žáků je věčným trápením všech zúčastněných. Na základních školách s větší kapacitou žáků bývá pro žáky prvního stupně základní školy, kteří se potýkají s nějakými výukovými obtížemi, větší problém individuální přístup učitele. Dětem, které navštěvují malotřídní školu, pomáhají většinou individuálně jejich učitelé ještě mimo výuku. V každém případě je velmi nutná velká spolupráce s rodiči těchto dětí a to nejen ve vzdělávání, ale také ve výchově.

Je patrné, že k tomu, aby bylo v mnohých případech dětem s výukovými obtížemi možné pomoci, je třeba zamyslet se také nad tím, jak se asi cítí děti, kterých se tento problém týká.

Šetřením bylo zjištěno, že u mnohých z těchto dětí převažuje jistý pocit lhostejnosti, anebo neuvědomování si své situace.

Žáci prvního stupně běžné základní školy, kterým byla v 13 případech stanovena diagnóza, i když jsou učiteli zohledněni a pracují dle vypracovaných individuálních plánů, přesto jsou neúspěšní. Vždy je ze strany učitelů brán ohled na případnou diagnózu žáka.

U 12 žáků, kterým stanovena diagnóza nebyla, ačkoliv vše výukovým problémům nasvědčuje, by mělo být v zájmu rodičů těchto žáků o pravidelnou konzultaci se třídními učiteli o daném problému, který určitý žák má a který může vždy souviset s jeho výkonem o výuce.

Učitelé poté mohou navrhnout patřičná doporučení na instituci, která se výukovými problémy zabývá. Bývají to například pedagogicko-psychologické poradny a různá dyscentra.

Žáci druhého stupně základní školy mají sice možnost navštěvovat doučovací výukové hodiny, vždy však záleží individuálně na každém žáku, který svůj možný neprospěch chce nějakým způsobem napravit. Také zde učitelé zohledňují 11 žáků, kteří mají stanovenou diagnózu.

Vypracování této bakalářské práce mi bylo velkým přínosem v pochopení všech vztahů a souvislostí týkajících se této problematiky školní neúspěšnosti v běžných základních školách.

Je pravděpodobné, že navrhovaná opatření tohoto problému záleží na všech zúčastněných. Tedy na žáku samotném, na učitelích a také na rodině, ve které žák vyrůstá. Je patrné, že zvýšením motivace a správným nastavením hodnotového systému nejen ze strany učitelů, ale také především ze strany rodiny, je možné některým problémům s výukou předejít.

5 Navrhovaná opatření

Existuje mnoho příčin týkající se problému školní neúspěšnosti. Z názoru, který uvádí Holt (1995), je třeba brát v úvahu cesty, podmínky a ducha, ve kterých se nejlépe děti učí a také místo, kde se učí. Budeme-li schopni proměnit školu v místo, v němž budou děti moci používat a zdokonalovat styl myšlení a učení, který je pro ně přirozený, může se zabránit většině selhání.

Je patrné, že někteří žáci se nezamýšlí nad tím, proč je důležité se něčemu učit. Nedokážou si sami uvědomit, že se učí pouze pro sebe a ne jen pro radost nás dospělých. Jak uvádí Ernst Kret (1995, s. 11), nikdo se neučí rád něčemu novému, pokud je mu neustále zdůrazňováno, že probíranou látku neovládá tak jako jiní. Je v moci učitele, aby svým přístupem k jednotlivému žáku vážil vždy slova a gesta, aby jedinci neublížil.

V otázce týkající se školního neprospěchu u dětí stojí za zmínku také myšlenka Johna Holta (1994, s. 9), kde autor ve své publikaci udává, že děti neprospívají proto, že se bojí, nudí a jsou zmatené. Bojí se, že neuspějí a zklamou, nudí se proto, že jim neustále říkáme, co mají dělat a jsou zmatené proto, že takové množství slov, co na děti obecně ve škole dopadá, má pro děti mnohdy jen malý anebo žádný smysl. Při zamyšlení se nad touto myšlenkou je možné, že by si měl také každý učitel uvědomit, že ne všichni žáci stejně chápou a mnohdy postačí mluvit k žákům srozumitelně, možná i hovorově a může dojít ke vzájemnému pochopení.

Také špatná komunikace mezi všemi zúčastněnými a nezáměr o druhého vede k častým nedorozuměním. Někteří žáci nemají podporu a důslednost ze strany rodičů. V jejich prospěchu se poté odráží výchova z rodiny. Mnohdy i taková nesprávná výchova může mít negativní dopady na utváření osobnosti těchto žáků.

Je samozřejmé, že větší zájem rodičů o své děti, trávení společného volného času, pokud možno co nejvíce v kruhu rodinném a větší komunikace v rodině i mezi všemi dalšími zúčastněnými, může pomoci v problému školní neúspěšnosti každého dítěte.

Je zapotřebí, aby se rodiče smířili s určitým problémem svého dítěte, pokud je mu stanovena diagnóza specifické poruchy učení (SPU), lehká mozková dysfunkce (LMD), či zjištěno snížení rozumových schopností a vzájemně spolupracovali se školou a s pedagogicko-psychologickou poradnou na možné nápravě určitého problému.

U dětí s horším prospěchem je třeba vzít v úvahu fakt, který jak uvádí Kucharská (1999), situace a tlak skupiny mají mnohdy rozhodující podíl na tom, do jaké pozice se dítě dostane. Je v rukou třídních učitelů, do jaké pozice žáka s problémem školní neúspěšnosti dovedou a jak pomohou vytvořit dobré klima třídy, které by pomohlo neúspěšnému žákovi. Je ovšem vždy nutný velký zájem třídního učitele o svoji třídu a co nejindividuálnější přístup a zájem učitele ke všem žákům, zvláště k těm neúspěšným.

Dále již zmíněný autor Kret (1995, s. 43 – 44) uvádí, že mnozí učitelé by měli brát v úvahu fakt, že každý žák má v daný okamžik vyučovací hodiny zcela odlišnou úroveň aktivity. Na to by měl brát zřetel každý z učitelů. Svoji výuku by tak měl každý učitel vždy přizpůsobit potřebám žáka a někdy by neškodila ani menší shovívavost ze strany učitele, aby nedocházelo k možným představám u žáků, že je učitel nespravedlivý a nedocházelo k napětí mezi učiteli a žáky.

Mnohdy mohou pomoci při překonávání napětí ve třídě při výuce také různé relaxační techniky. Ty pomáhají, jak uvádí Voglerová (1994) s ohledem na naše schopnosti, něčemu se naučit či si něco zapamatovat. Jedná se o techniky pro uvolnění se.

Dále jako možnost nápravy by se mohla uvést vyšší spolupráce rodiny a školy. Mnohdy pomáhají i občasné víkendové činnosti či výlety a různé společné akce, kde se všichni zúčastnění lépe poznávají, kde mají společné spousty příjemných zážitků a chvil.

Co se týká motivace neúspěšných žáků je patrné, že získaný výsledek může mít souvislost se sebevědomím a sebehodnocením žáků. Dotazník nám sice pomohl zjistit motivační předpoklady jak u jednotlivých žáků, tak ve dvou různých předmětech, a to v matematice a v tělocviku. Zde je možné, aby učitel zvýšil své motivační působení na jednotlivé žáky tak, aby byly všechny tyto motivační předpoklady vyrovnané.

V předmětu matematiky je zapotřebí zvýšit svá motivační působení v poznávací motivaci, která je pro tento předmět velmi důležitá, aby měly děti chuť učit se něco nového. Také zvýšeným působením v pozitivní sociální motivaci pro tento předmět může žák dospět díky učiteli k názoru, že je tento předmět důležitý pro jeho budoucnost a následné přijetí na školu, pro kterou se žák rozhodne.

V předmětu tělesná výchova (tělocvik) je důležité, aby byly děti motivovány více pro dobrý pocit z dobrého výsledku, protože tím získává spousta dětí radost ze soutěžení a jejich aktivita se zvyšuje.

V případě analyzovaného chlapce s diagnózou by bylo vhodné navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu, která se zabývá diagnostikou a poradenstvím žáků s výukovými a výchovnými problémy. Nejbližším místem, kde by mohl chlapec takovouto poradnu navštívit je město Semily, kde se s těmito problémy pracovníci denně setkávají. Je nutné se s nimi předem telefonicky domluvit. Dále by mohla pomoci návštěva dys-centra pro děti se specifickými poruchami učení a děti s ADD a ADHD, kde provádějí diagnostiku, nápravu a poradenství, rovněž v Semilech. Poté psychiatrické vyšetření chlapce, kde se provádí za účasti psychoterapeuta autogenní trénink, další pomocí by mohla také být rodinná terapie. Toto vyšetření umožňuje pro chlapce nejbližší město Jičín na oddělení dětské psychiatrie, kde rovněž používají jako jednu z metod autogenní trénink a spolu s rodiči také rodinnou terapii.

Z hlediska logopedické péče by bylo vhodné i nadále navštěvovat logopeda a provádět domácí nápravu pro správné vyslovení hlásky „ř“ (viz příloha č. 9 a příloha č. 10) pomocí obrázků, kde se ve vyslovování předmětu na daném obrázku nachází písmeno „ř“. Dále opakovat slova a různé slovní hříčky, kde se také toto písmeno nachází.

Dalším doporučením je pravidelná návštěva logopedie, kde by další cvičení chlapci pomohla. Vzhledem k bydlišti chlapce je nejbližším místem, kde se provádí logopedická náprava, město Jilemnice. Chlapec má též problémy v oblasti jemné motoriky, konkrétně se psaním. Vhodným řešením tohoto problému by mohl být grafomotorický kurz, který se pořádá v Semilech v dys-centru pro děti se specifickými poruchami učení, a kde rovněž dětem pomáhají svým speciálním cvičením a to i pro domácí cviky grafomotoriky.

Největší zřetel by měl být na klidné pracovní místo, blízkost rodičů, důslednost a správný řád, který se stává pro každé dítě nezbytným.

6 Seznam použité literatury

- DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník*. 2. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopaedia Clinica, 2001, ISBN 80-902536-2-8
- FIALOVÁ, Ivana. *Rozumíš mi? Logopedická cvičení a hry k odstraňování špatné výslovnosti*. Praha: Blug, ISBN 80 – 85635 – 81 – X
- HADJMOUSSOUVÁ, Zuzana. *Úvod do speciálního poradenství*. 1. vyd. Liberec: TU Liberec, 2002, ISBN 80-7083-659-8
- HOLT, John. *Proč děti neprospívají*. 1.vyd. Praha: Strom, 1994, ISBN 80-901662-4-5
- HOLT, John. *Jak se děti učí*. 1.vyd. Praha: Strom, 1995, ISBN 80-901662-7-X
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie 1*. 2. vyd. Brno: Paido, 2000, ISBN – 80 – 85931 – 41 – 9
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie 2 a 3*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998, ISBN – 80 – 85931 – 62 – 1
- KUCHARSKÁ, Anna, *Specifické poruchy učení a chování, sborník*. Praha: Portál, 1997, ISSN 1211-670 X
- KUCHARSKÁ, Anna. *Specifické poruchy učení a chování, sborník 1999*. vyd. Praha: Portál, 1999, ISBN- 80-7178-294-7
- KRET, Ernst. *Učíme se jinak*. vyd. Praha: Portál, 1995, ISBN 80-7178-030-8
- NOVOTNÁ, Marie, KREMLIČKOVÁ, Marta. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. 1. vyd. Praha: SPN, 1997, s. 116, ISBN – 80 – 95937 – 60 – 3
- PEŠATOVÁ, Ilona. *Vybrané kapitoly z etopedie*. 1. vyd. Liberec: TU Liberec, 2003, ISBN 80-7083-750-0
- POKORNÁ, Věra. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 156, ISBN – 80 – 7178 – 248 – 3
- POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 304, ISBN – 80 – 7178 – 151 – 7
- SINDELAROVÁ, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení*. 2.vyd. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-431-1
- SOVÁK, Miloš. *Logopedie*. 2. vyd. Praha: SPN, 1974, s. 326
- SOVÁK, Miloš. *Logopedie předškolního věku*. 2. vyd. Praha: SPN, 1986, s. 226, ISBN – 14 – 484 – 86

- SOVÁK, Miloš. *Nárys speciální pedagogiky*. 2. vyd. Praha: SPN, 1974, s. 216
- ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace*. 3.vyd. Praha: Portál, 2006, ISBN 80-7367-060-7
- ŠVINGALOVÁ, Dana. *Kapitoly z psychologie, II. díl – psychologie osobnosti*. 1. vyd. Liberec: TU Liberec, 2002, ISBN 80-7083-614-8
- TOMICKÁ Václava. *Vybrané kapitoly z logopedie*. 2.vyd., Liberec: TU – Liberec, 2002, ISBN – 80 – 7083 – 658 - X
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Komplexní problematika školního neprospěchu*. 2. vyd. Liberec: TU Liberec, 1996, ISBN – 80 – 7883 – 174 – X
- VOGLEROVÁ, Ursula. *Učení bez stresu*. 1.vyd. Praha: Portál, 1994, ISBN 80-7178-013-8
- ZELINKOVÁ, Olga, *Poruchy učení*. 1.vyd. Praha: Portál, 1994, ISBN 80-7178-038-3

7 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1	Ukázka z rozhovoru s učiteli
Příloha č. 2	Zpráva z psychologického vyšetření
Příloha č. 3	Motivační dotazník
Příloha č. 4	Skládání obrázků
Příloha č. 5	Rozlišování inverzních obrázků
Příloha č. 6	Rozlišování pozadí figur
Příloha č. 7	Ukázka kresby kočky dysgrafického chlapce
Příloha č. 8	Grafický projev dysgrafického chlapce
Příloha č. 9	Obrázky obsahující hlásku „ř“
Příloha č. 10	Ukázka z knihy „Rozumíš mi“

Ukázka z vyprávění jedné paní učitelky městské základní školy, kterou navštěvuje 270 žáků.

Otázka:

„Jak je to na vaší škole se školní neúspěšností u žáků? Jak na to vy jako učitelka pohlížíte, a co považujete za školní neúspěch?“

Odpověď učitelky:

„Děti, které mají z vyučovacích předmětů na vysvědčení čtyřku nebo pětku, mají určitý neúspěch ve škole, respektive v určitých vyučovacích předmětech, dají se rozdělit do několika skupin. V celkovém počtu neúspěšných žáků školy, kterých je celkem 45 tedy 16,6 %, vždy záleží na tom, zda jsou to žáci prvního stupně školy, anebo již druhého stupně školy.

Na prvním stupni školy jsou většinou školsky neúspěšní žáci, u kterých byla diagnostikována nějaká diagnóza. Mnoho z těchto žáků navštívilo pedagogicko-psychologickou poradnu. Většinou se zde jedná o diagnózu dyslexie, to je tak u 2 % žáků, zbylé 1 % žáků má diagnostikovanou dysgrafii. Dále je u žáků školsky neúspěšných na prvním stupni velkým problémem to, že již zpočátku zahájení povinné školní docházky spousta z nich má určitý logopedický problém. Ještě při zápisu do prvních tříd se potom u nich často objevuje dyslalie, a ačkoliv rodiče často velmi slibují, že se pomocí logopedické nápravy pokusí co nejdříve tento problém odstranit, po nástupu do první třídy se často ukáže, že rodiče nejsou příliš důslední a nechávají tak tento problém plynout volněji.

Někdy dokonce přestanou se svým dítětem docházet k logopedovi a neuvědomují si tak, že jejich dítě má problém, který se mnohdy stupňuje. Navštěvují potom základní školu děti, u kterých se ještě vyskytuje dyslalie a velmi malá slovní zásoba, mnohdy tyto děti ani neznají význam určitých slov a také snadno nepochopí, co po nich vlastně učitel chce. Je možné, že je to dáno také špatnou komunikací rodičů a dítěte. Znáte to, samé počítače, mobilní telefony. V dnešní době nemají rodiče příliš času na to, aby si jen tak povídalo se svým dítětem, mnohdy ani rodiče jako partneři příliš nekomunikují spolu.

Další skupinu neúspěšných dětí zde tvoří ty děti, u kterých není příliš výchovných podnětů. Rodiče na ně nemají tolik času, kolik by jejich dítě potřebovalo, někdy o jejich mimoškolních činnostech ani nevědí a někdy je naopak přetěžují v různých zájmech, i když o to jejich děti nestojí.

Tyto děti vzhledem k tomu, že dnešním trendem je to, že spousta rodičů své dítě přihlásí na různé kroužky, což vnímají často rodiče nejen jako vyplnění volného času pro prospěch jejich dítěte, ale také jako svoji prestiž, rodiče tak své dítě přihlásí do určitého kroužku a mají o své dítě pro svoji zaneprázdněnost po určitou dobu postaráno.

Často se stává, že takovou tu svoji rodičovskou úlohu, kdy je nezastupitelná úloha matky a otce dítěte, přesouvají na vychovatele či vedoucí určitých kroužků a ani nevědí, co na jakém kroužku právě jejich dítě činí. Pokud mají tyto děti kroužků více, bývají velmi časově i fyzicky zatíženi a na takové ty chvíle v rodinné pohodě jen tak při vyprávění či čtení pěkných knížek už nezbývá čas ani dětem, ani rodičům, kteří si na ně nenajdou volnou chvíli.

Další skupinu neúspěšných žáků tvoří děti z rozvrácených rodin, kde nemají jednotnou výchovu obou rodičů. Tam to bývá opět velký problém, protože tyto děti mají v sobě určitý zmatek a jen těžko do toho může škola nějakým způsobem zasahovat. Takovýto problém většinou zjistíme o třídních schůzkách, kdy je alespoň jeden z rodičů o tom ochotný mluvit a společně tak hledáme možné řešení.

Tuto školu navštěvují také děti, u kterých se často setkáváme se zvýšenou nemocností. Je zde spousta alergiků a dětí, u kterých je mnoho jiných zdravotních problémů. Tito žáci pak mají možnost mít sice dobrý prospěch ve všech předmětech, ale je velmi individuální, jak se příležitosti takový žák chopí. Vždy jde o domluvu s učitelem.

Problém školní neúspěšnosti bývá také ovlivněn věkem dítěte, zvláště v pubescentním období. To je už ale problematikou většinou konce prvního stupně školy a obzvláště pak druhého stupně školy. Tyto děti jsou často ovlivněny svými vrstevníky, se kterými se kamarádí, jsou ovlivněny opět funkcí rodiny a mnohdy si také vytváří špatný názor na věc.

Problémem bývají někdy názory rodičů v tom, že například u dítěte, které si má ve vyšších ročnících školy ujasnit představu o tom, jakým směrem se dát po skončení docházky na základní školu. Spousta rodičů své děti často přesvědčí o důležitosti maturity i bez toho, že jejich dítě není studijním typem a v kterémkoli učebním oboru by se uplatnilo lépe.

Potom takový čtyřkař řekne: „Já budu studovat, táta mě tam udrží“. A zatím se na základní škole ani v nejmenším neprojevuje u takovýchto žáků snaha vylepšit své výsledky a ani mnohdy zájem o některý důležitý předmět, který je u takového žáka nutný vylepšit.

Pravdou ovšem je, že mají neúspěšní žáci možnosti na prvním stupni základní školy a na druhém stupni základní školy chodit na doučování v různých předmětech. Žáci druhého stupně však tuto pomoc mnohdy nevyhledávají a raději se věnují jiným činnostem, které se školy až tak přímo netýkají.

U některých žáků, kteří nejsou školsky úspěšní, bývá hlavním důvodem právě laxnost ke škole a neuvědomování si skutečnosti. To nás, učitele, trápí nejvíce.“

Otázka:

„Jaký vyučovací předmět se vám zdá být pro děti nejobtížnější a jaký naopak nejjednodušší?“

Odpověď učitelky:

„Vždy individuálně záleží na každém žákovi. Vzhledem k tomu, že se obecně na této škole vyskytuje nějaké to procento dyslektických a méně pak dysgrafických žáků, problémy mají děti například se čtením, s porozuměním textu, s hledáním důležitostí v textu, není výjimkou, že v cizích jazycích od páté třídy základní školy nastávají problémy také.“

Děti neznají význam slov, pokud mají problém se skloňováním v našem jazyce, v cizím jazyce se to projevuje také. Kdo má potíže s dyslexií, mívá potíže v mnohých předmětech, kde je nucen porozumět textu a chápat význam slov. Obecně je nejproblémovějším předmětem český jazyk, na druhém stupni zvláště v sedmé třídě fyzika, která je pro jisté žáky těžká, matematika a angličtina. Je to velmi individuální. Z předmětů, které dětem problém nedělají, je například informatika, tělocvik, výtvarná výchova.“

Otázka:

„Zamýšleli jste se jako učitelé, jakým způsobem tento problém školní neúspěšnosti u daných dětí řešit?“

Odpověď učitelky:

„Řešení tohoto problému je naším věčným tématem na poradách. Snažíme se motivovat tyto děti, spolupracovat s jejich rodiči, spolupracujeme s pedagogicko-psychologickými poradnami, ale mnohdy není možné rodiče těchto dětí přimět k patřičné spolupráci. Občas tu spolupráci někteří rodiče berou příliš laxně, a pokud už nastane problém, může za to škola. Není tento problém pouze na dětech, problém se zde v mnohém týká také rodičů a jejich přístupu ke spolupráci.“

V případě rozhovoru s ostatními učiteli této školy dali ostatní učitelé za pravdu paní učitelce, která si na mě udělala čas a poskytla mi rozhovor, který jsem zde uvedla.

Také na malotřídní škole na venkově, kde jsem oslovila jistou paní učitelku, se v mnohém shodovala odpověď na položené otázky s předešlou paní učitelkou z městské školy a s názory ostatních učitelů. Pouze tento rozdíl paní učitelka z malotřídní školy uvedla:

„Na malých školách malotřídního charakteru a ještě k tomu na venkově je určitý rozdíl v přístupu učitelů k žákům a obráceně. Je to tady takové osobnější a jsme si všichni hodně blízcí. Jsme taková malá školička rodinného typu.

To potom s těmi žáky, u kterých se vyskytuje problém špatného prospěchu, denně po vyučování ještě opakujeme probíranou látku, popřípadě vysvětlujeme nejasnosti a domů z práce se pak dostaneme později. Ale jsou to přeci naše děti a nám se toto poslání líbí.

Také s rodiči těchto žáků je mnohem snazší spolupráce než ve větších školách. Všichni máme k sobě tak nějak blíž, protože se všichni velmi dobře známe. Se sebemenším problémem tak mohu zajít ke kterémukoliv žákovi domů a popovídat si také o tom, co nás trápí. Takovou máme domluvu s rodiči.“

Zpráva z psychologického vyšetření

Chlapec byl vyšetřen v ordinaci klinického psychologa pro chronický psychický dyskomfort. S výsledkem vyšetření si Vás dovoluji seznámit.

Jedná se o přiměřeně kontaktního, trochu menší, postavy, s bohatou slovní zásobou. Svůj výkon a mnohá zadání komentuje, ale je patrný zájem o dobré výsledky. Žádá zpětnou vazbu. Pozorovatelný psychomotorický neklid.

Spodní úchop písátka, při práci natáčí papír. Kresba s výraznějšími emocionálními indikátory svědčícími pro snížené sebevědomí a s prvky organicity /množství geometrických tvarů, disproporce/. Provedení kresby hluboko pod věkovou a intelektovou úroveň žáka. V diktátu pracuje neochotně, ale patrný zájem o dobrý výkon. Písmo neplynulé, pomalé, s četnými dysgrafickými jevy- škrty a přepisy. Objevují se „zlozvyky“ typické pro dysgrafiky- diakritická znaménka doplňuje až po napsání celého slova „odzadu“, což ještě snižuje plynulost psaní. Čtení v dobré normě.

Značné problémy v jemné motorice rukou. Drobný náznak artikulační neobratnosti.

Názorový-intelektový výkon spočívající ve vnímání prostorových vztahů se pohybuje v pásmu velmi dobrého průměru. Verbální intelektové výkony značně kolísají- zde od velmi dobrého průměru /počty- zde patrné problémy se zpracováním slovního zadání/ k vysokému nadprůměru /tvoření nadřazených pojmů/. V projektivním testu patrná kreativita, hodnotné fantazijní obsahy, ale též značný psychický dyskomfort.

Lze diagnostikovat lehkou mozkovou dysfunkci- poruchu aktivity a pozornosti a náznaky hyperaktivity u velmi dobře nadaného žáka. Na bázi LMD patrné nevyrovnané výkony- vážně zejména grafomotorika a jemná motorika rukou. Dále lze diagnostikovat specifickou poruchu učení- dysgrafii na bázi LMD- písemný výkon dítěte neodpovídá jeho intelektovým předpokladům. Chlapec si uvědomuje svůj handicap a vnímá jej úkorně.

Prosím školu o zohlednění výše uvedených skutečností v hodnocení dítěte a o preferenci jeho ústních výkonů nad písemnými. Dále prosím o pomoc při budování sebevědomí dítěte- formou pochvaly a zvyšováním jeho kompetence.

Děkuji. S úctou

Motivační dotazník (Hadjmoussouvá, 2002)

Jméno:

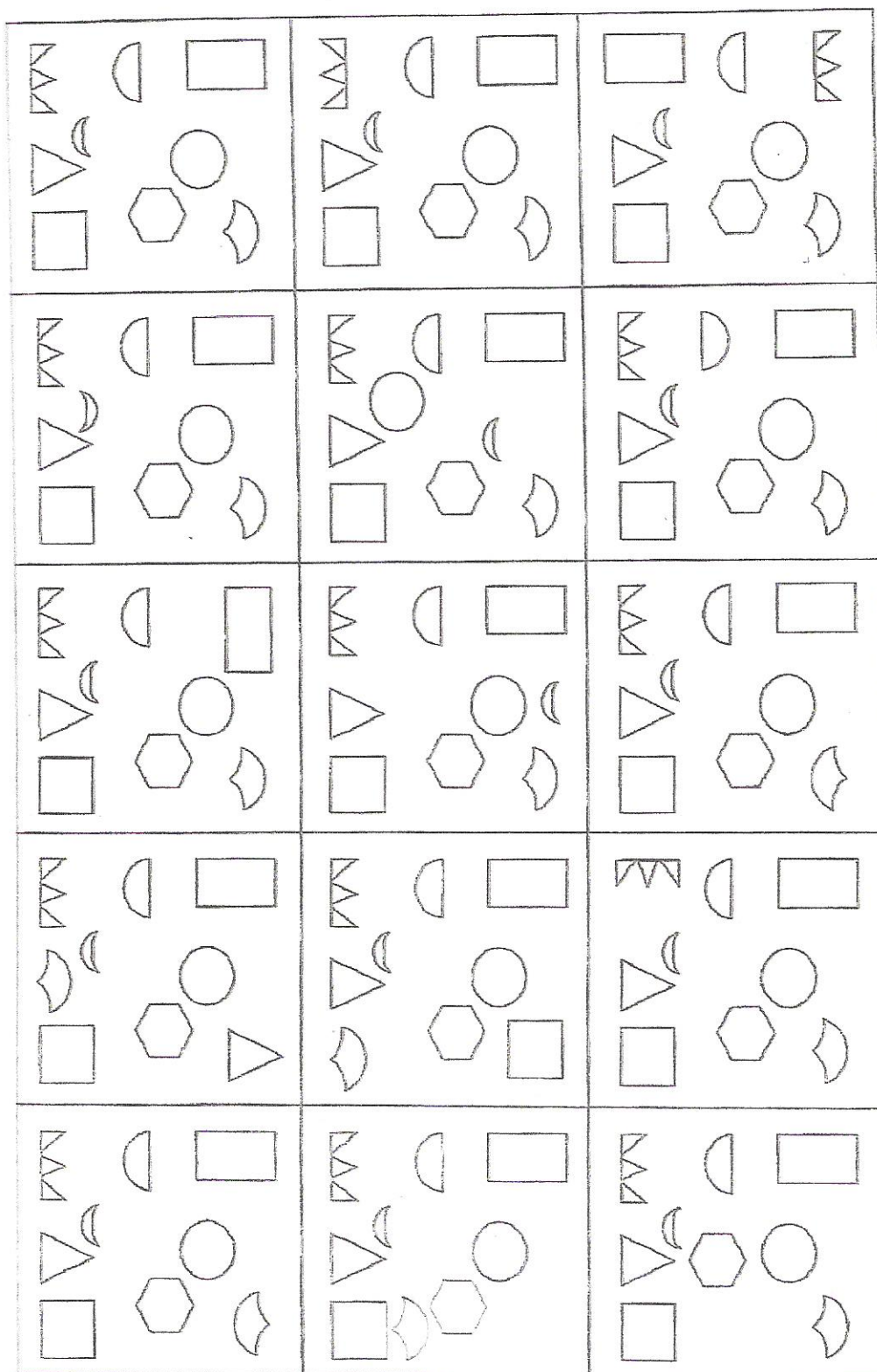
Předmět:

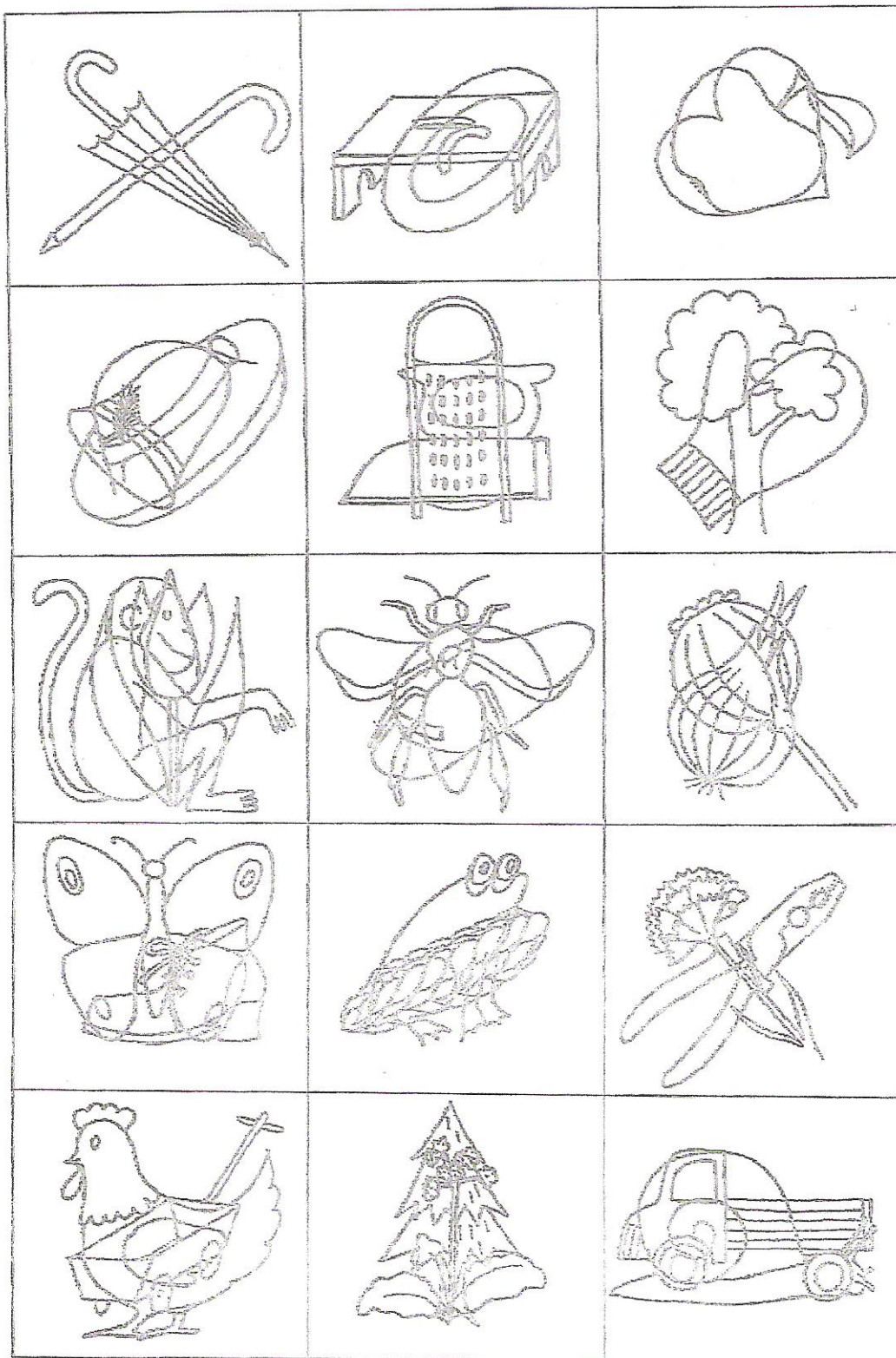
Když se ve škole snažím, je to proto, že:

I	Chci, aby ke mně měl učitel dobrý vztah	To, co se učím, mě zajímá	II
V	Chci být lepší než někteří spolužáci	Mám dobrý pocit, když se něco naučím	VI
II	To, co se učím, mě zajímá	Obávám se, že nebudu nic umět	IV
III	Vím, že učení je má povinnost	Mám dobrý pocit, když se něčemu dobře naučím	VI
VI	Mám dobrý pocit, když se něco dobře naučím	Chci, aby ke mně měl učitel dobrý vztah	I
IV	Obávám se, že nebudu nic umět	Chci být lepší než někteří spolužáci	V
VI	Mám dobrý pocit, když se něco dobře naučím	To, co se učím, mě zajímá	II
I	Chci, aby ke mně měl učitel dobrý vztah	Vím, že učení je má povinnost	III
IV	Obávám se, že nebudu nic umět	Chci, aby ke mně měl učitel dobrý vztah	I
I	To, co se učím, mě zajímá	Vím, že učení je má povinnost	III
V	Chci být lepší než někteří spolužáci	To, co se učím, mě zajímá	II
III	Vím, že učení je má povinnost	Chci být lepší než někteří spolužáci	V
IV	Obávám se, že nebudu nic umět	Mám dobrý pocit, když se něčemu dobře naučím	VI
I	Chci, aby ke mně měl učitel dobrý vztah	Chci být lepší než někteří spolužáci	V



Příloha č. 5



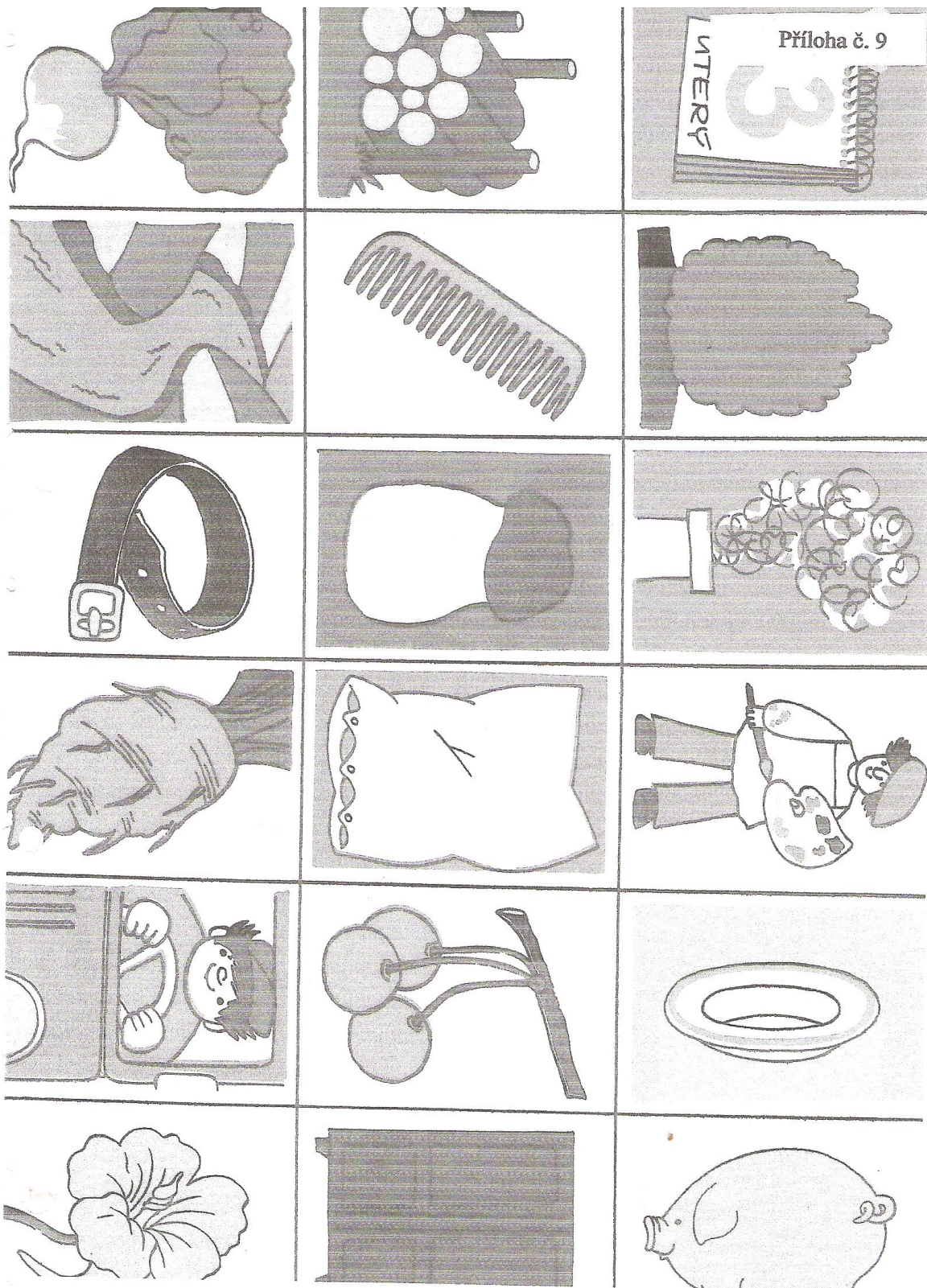




⁰ ^A ¹⁰ ^G ^Q
 oooooo aaaa gg gg gg gg
_o _a _g _g _g _g
 oooooo aaaaaa gggg gggg
_o _a _g _g _g _g
 oooooo qqqqqq d d d á á
_o _q _d _á _á
 á á á d d d o o o o o o o o o o
_á _d _o _o _o _o _o _o _o _o

Vlak má 9 vagonů.

Vlak má 9 vagonů



Opakuj po mně

dříví	břicho	přines	hříbě
modřín	obři	kapři	ohřeje
třešně	zavři	křičí	chřipka
bratři	vříská	křížovatka	mříže

Pro pousmání

Mařenka s Řehořem
spolu se přeli,
zda řízek bez pepře
či s pepřem by chtěli.
Uvaří večeri,
připraví talíř.
Řehoř už řízek
v talíři naříz’.

